



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Geld als Thema im Lernbereich Globale Entwicklung

Eine explizierende Inhaltsanalyse des cleanEuro Projekts und des
Gesellschaftsspiels Monopoly“

Verfasserin:

Claudia Maria Niedermayr

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien , März 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A057 390

Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid:

Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Helmuth Hartmeyer

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	5
2	INHALTLICHE ANALYSE	10
2.1	Globalisierung	10
2.1.1	Merkmale und Definitionen	10
2.1.1.1	Öffentliche Diskussion – Chancen und Risiken	11
2.1.1.2	Ein wirtschaftliches Phänomen.....	12
2.1.1.3	Staatliche Souveränität - regional vs. global.....	13
2.1.1.4	Mitgestaltung globaler Phänomene	14
2.1.2	Zeitpunkt der Globalisierung?.....	15
2.1.3	Neue Herausforderungen an die Gesellschaft.....	16
2.1.3.1	Rolle der Bildung in der Globalisierung	19
2.2	Geld	22
2.2.1	Konsum und Nachhaltigkeit	22
2.2.2	Thema Geld im Bildungsbereich– Eine Bestandsaufnahme	25
2.2.3	Sozialwissenschaftliche Annäherung an den Begriff „Geld“	27
2.2.3.1	Marx´sche Geldtheorie	27
2.2.3.2	Philosophie des Geldes – Georg Simmel	29
2.2.4	Die gesellschaftliche Dimensionen des Geldes.....	30
2.2.4.1	Die dingliche Qualität des Geldes	32
2.2.4.2	Die funktionale Qualität des Geldes	34
2.2.4.3	Die geistige Qualität des Geldes	35
2.3	Der Lernbereich Globale Entwicklung	38
2.3.1	Notwendigkeit eines neuen Lernbereichs	38
2.3.2	Orientierungsrahmen.....	40
2.3.2.1	Zieldimensionen und Handlungskompetenzen	42
2.3.2.2	Thematisierung von Globalisierung.....	46
2.3.2.3	Thematisierung von Konsum und Geld im Lernbereich Globale Entwicklung	49
2.3.2.4	Einfluss auf den österreichischen Lernbereich.....	51
2.3.2.5	Resümee zum Orientierungsrahmen.....	52
2.3.3	Gesellschaftsspiele als Materialien des Lernbereichs Globale Entwicklung	53
2.4	Zusammenfassung der inhaltlichen Analyse.....	56
3	EMPIRISCHE ANALYSE	57
3.1	Methodische Vorgangsweise	57

3.1.1	Qualitative Inhaltsanalyse	57
3.1.2	Explizierende qualitative Inhaltsanalyse	60
3.1.2.1	Bestimmung der explizierenden Textstelle	63
3.1.2.2	Bestimmung der Bewertungskriterien	64
3.2	Implementierung – Explizierende Inhaltsanalyse.....	65
3.2.1.1	Inhaltsanalyse 1: Monopoly-Spielanleitung.....	65
3.2.2	Inhaltsanalyse 2: Clean Euro	77
3.3	Auswertung – kritische Analyse	87
3.3.1	Kritische Bemerkungen zur empirischen Methode	87
3.3.2	Ergebnis der Analyse: Monopoly	88
3.3.2.1	Dingliche Qualität des Geldes im Analysematerial.....	90
3.3.2.2	Funktionale Qualität des Geldes.....	91
3.3.2.3	Geistige Qualität des Geldes.....	91
3.3.3	Ergebnis der Analyse: cleanEuro	92
3.3.3.1	Dingliche Qualität des Geldes im Analysematerial.....	93
3.3.3.2	Funktionale Qualität des Geldes.....	94
3.3.3.3	Geistige Qualität	94
3.3.4	Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „Globale lernen“	94
3.3.4.1	Beurteilung des Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung..	95
3.3.4.2	Beurteilung der Monopoly-Spielanleitung	97
3.3.4.3	Beurteilung des cleanEuro-Projekts.....	100
3.3.4.4	Fazit: Beurteilungskriterien.....	102
4	CONCLUSIO.....	103
	VERZEICHNIS.....	107
	Literaturverzeichnis	107
	Internetquellen	114
	Abkürzungsverzeichnis	118
	Abbildungsverzeichnis	119
	ZUSAMMENFASSUNG	120
	ABSTRACT	122
	ANHANG	125
	MATERIALIENLISTE – BESTIMMUNG DES ANALYSEMATERIALS.....	125

Danke

Mein herzlicher Dank geht an Herrn Prof. Dr. Hartmeyer für die fachliche Unterstützung und die punktgenauen und schnellen Rückmeldungen.

Auf diesem Weg möchte ich mich besonders bei meiner Familie bedanken, die mich bei all meinen Vorhaben und oft auch ausgefallenen Ideen so gut es nur geht unterstützt. Einen besonderen Dank richte ich an meinen Bruder Andreas, der mir mit kritischen Kommentaren und sprachlicher Korrektur zur Seite stand.

Ein großer Dank gilt auch allen FreundInnen und StudienkollegInnen, besonders Carla und Laura, die mich in verschiedenster Form inspirierten, aber auch zu kritischem Nachdenken anregten.

1 Einleitung

„Wer weiß, wie die Menschen zum Gelde stehen, der weiß, wie es um ihre Seele steht. Das gilt nicht nur von den einzelnen, sondern auch von den Gesellschaftsklassen und von ganzen Zeitaltern und Völkern“ (Gerloff 1952:7)

Persönlicher Zugang zur Thematik

Mein besonderes Interesse war es, „*Geld*“ im sozialen Kontext besser zu verstehen und zu hinterfragen, wie und warum es in unserer Gesellschaft so einen hohen Stellenwert einnimmt. Zusätzlich dazu soll die Thematik in einem globalen Zusammenhang betrachtet werden und aufgrund meines Studiums der Internationalen Entwicklung und Bildungswissenschaften den Bereich der entwicklungspolitischen Bildung fokussieren.

Schon immer war ich Geld gegenüber sehr kritisch eingestellt und weigerte mich in meiner Kindheit relativ lange, mit dieser „*Materie*“ in Berührung zu kommen. Die Macht des Geldes beeinflusst die Entscheidungen und Handlungen aller am Geldsystem beteiligten Menschen. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren dem Geld diese Macht geben, und wie dies in Lehrmaterialien dargestellt wird.

Konzeption

Ein Hauptaugenmerk dieser Diplomarbeit ist die Darstellung der Geldthematik in didaktischen Konzepten der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens. Stellvertretend für diese Konzepte wird der „*Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung*“ kritisch aufgearbeitet. Dieser gilt als Leitfaden für die Umsetzung globaler Themen im Schulunterricht und Lehrplan an deutschen Schulen, dennoch wird er auch in Österreich rezipiert und diskutiert (vgl. Abschnitt 2.3.2.4).

Sinngemäß der UN-Dekade „*Bildung für nachhaltige Entwicklung*“ sollen allen Menschen neue Bildungschance ermöglicht werden, „[...] *die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive Veränderung der Gesellschaft erforderlich sind. [...]*“ (UNESCO). Ein vielfältiges Themenspektrum wird in den Materialien, wie im Orientierungsrahmen, vorgeschlagen. Bei dieser Arbeit wird ein kritischer Blick auf die

Darstellung des „Geldes“ in ausgewählten außerschulischen Lehrmaterialien geworfen. Die Forschungsfrage lautet somit:

Wie wird das Thema „Geld“ in ausgewählten Lehrmaterialien des Lernbereichs Globale Entwicklung dargestellt? Welche gesellschaftlichen Dimensionen des Geldes werden hervorgehoben und inwiefern werden diese in den Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das Globale Lernen berücksichtigt?

Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage wird durch eine explizierende Inhaltsanalyse im Abschnitt 3.2 bearbeitet. Die zweite soll durch die Auswertung der Ergebnisse der empirischen Analyse geklärt werden (vgl. Abschnitt 3.3). Abschließend werden im Abschnitt 3.3.4 die „Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „Globale Lernen““ herangezogen um festzustellen inwiefern diese inhaltlichen Beurteilungskriterien eine multidimensionale Darstellung der Geldthematik berücksichtigen.

Ausgehend von meinen bisherigen Beobachtungen, besteht die Annahme, dass trotz umfangreicher Bildungsziele und Themenschwerpunkte die Geldthematik im Lernbereich Globale Entwicklung theoretisch und praktisch nur oberflächlich berücksichtigt wird. Es ergeben sich zu dieser Forschungsfrage folgende Vorannahmen, die im empirischen Teil der Arbeit anhand zwei ausgewählter Materialien geprüft werden.

Hypothese I: *Die bisherigen Lehrmaterialien zum Thema Geld behandeln zumeist nicht alle drei Qualitäten des Geldes“.Die geistige Dimension wird zwar thematisiert, genauso wie der funktionelle Aspekt, die Ebene der gesellschaftlichen Funktion des Geldes wird ausgelassen bzw. zu wenig reflektiert.*

Hypothese II: *Die analysierten Lehrmaterialien enthalten zur Bearbeitung der Geldthematik, alle relevanten Komponenten, die zuvor aus wissenschaftlichen Forschungsarbeiten herausgearbeitet wurden.*

Struktur

Die Forschungsarbeit gliedert sich in einen inhaltlichen und in einen empirischen Teil. Im inhaltlichen Teil der Arbeit (siehe Kapitel 2) werden verschiedene Definitionen und Perspektiven der zentralen Begrifflichkeiten diskutiert. Hierbei soll eine inhaltliche Einführung in die Thematik gegeben werden. Das Unterkapitel 2.1 widmet sich dem Begriff Globalisierung. Einleitend werden unterschiedliche Definitionen und Merkmale

dieses Phänomens beleuchtet, um die vielfältigen Betrachtungsweisen darzustellen. Genauer thematisiert wird auch, ob es sich bei Globalisierung nun um eine neue Entwicklung handelt (vgl. Abschnitt 2.1.2), da viele Bildungskonzepte und somit auch der Lernbereich Globale Entwicklung Anpassungen an die globalen Gegebenheiten fordern. Diese neuen Herausforderungen werden vor allem im globalen Bildungsdiskurs debattiert. Im Abschnitt 2.1.3 werden einige Argumente vorgestellt und dann mit der *„Rolle der Bildung in der Globalisierung“* in Verbindung gebracht (vgl. Abschnitt 2.1.3.1).

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt wird ab dem Unterkapitel 2.2 *„Geld“* behandelt. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Begriff Konsum und Nachhaltigkeit wird genauer auf die Gelthematik eingegangen. Im Abschnitt 2.2.2 wird die Rezeption der Geldthematik im Schulbereich untersucht. Anschließend wird ein theoretischer Überblick zum Thema Geld aus sozialwissenschaftlicher Perspektive geboten (vgl. Abschnitt 2.2.3). Hierbei werden vor allem die Vertreter Karl Marx und Georg Simmel und deren Geltheorie genauer betrachtet. Abschließend zur Geldthematik, widmet sich der Abschnitt 2.2.4 aktuellere Literatur zum gesellschaftlichen Gelddiskurs. Die dabei entstandene Gliederung der *„Qualität des Geldes“* wird anschließend in die Bearbeitung des empirischen Teils miteinbezogen.

Der dritte Teil des inhaltlichen Kapitels beschäftigt sich genauer mit dem Lernbereich Globale Entwicklung. Anfangs wird die *„Notwendigkeit eines neuen Lernbereichs“* diskutiert (Abschnitt 2.3.1) und schließt somit an das Thema *„Rolle der Bildung in der Globalisierung“* (vgl. Abschnitt 2.1.3.1) an. Anschließend wird der Orientierungsrahmen *„Lernbereich Globale Entwicklung“* vorgestellt (Abschnitt 2.3.2). Nach der Diskussion der *„Zieldimensionen und Handlungskompetenzen“* (Abschnitt 2.3.2.1), werden besonders relevante Inhalte separat analysiert (Abschnitt 2.3.2.2 und 2.3.2.4). Der Abschnitt 2.3.2.4 stellt einen Bezug zum österreichischen Lernbereich Globale Entwicklung her. Abschließend werden die zentralen Inhalte und Ergebnisse des Orientierungsrahmens nochmals resümiert (Abschnitt 2.3.2.5). Zusätzlich wird im Abschnitt 2.3.3 die Relevanz von Gesellschaftsspielen wie Monopoly als Lehrmaterial des Lernbereichs erläutert. Dieser Abschnitt soll bereits einen Bezug zur empirischen Analyse des Spiels herstellen. Zum Abschluss des gesamten *„Inhaltlichen Rahmens“* bildet eine Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte (Abschnitt 2.4).

Der empirische Teil der Arbeit (Kapitel 3) gibt im ersten Unterkapitel eine Einführung in die methodische Vorgangsweise (Abschnitt 3.1). Ab dem Abschnitt 3.1.1 wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt. Daraufgehend wird begründet, weshalb die explizierende Form der Analyse nach Mayring für das Forschungsvorhaben verwendet wird (Abschnitt 3.1.2). In zwei weiteren Unterkapiteln werden die explizierenden Textstellen und die Bewertungskriterien bestimmt (Abschnitte 3.1.2.1 und 3.1.2.2). Im Abschnitt 3.2 wird die explizierende Inhaltsanalyse an den zwei ausgewählten Materialien angewendet (Abschnitte 3.2.1 und 3.2.2). Bevor durch eine kritische Analyse die Ergebnisse ausgewertet und diskutiert werden (Abschnitt 3.3), sind im Abschnitt 3.3.1 „*Kritische Bemerkungen zur empirischen Methode*“ beigefügt. Nachdem die Herausforderungen und Problematiken der Implementierung diskutiert werden, schließt die Auswertung der Ergebnisse an (Abschnitte 3.3.2 und 3.3.3).

Der Abschnitt 3.3.4 beschäftigt sich zusätzlich mit den „*Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das ‚Globale Lernen‘*“ (Abschnitt 3.3.4). Anhand dieser inhaltlichen Kriterien sollen die gewählten Analysematerialien und der Orientierungsrahmen als Lehrmaterialien des Lernbereichs globale Entwicklung beurteilt werden. Hierbei stellt sich die Frage, ob diese Materialien aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung als Lehrmaterialien in Frage kommen. Die zentralen Ergebnisse aller Kapitel werden in der Conclusio zusammengefasst (vgl. Kapitel 4).

Forschungsansatz

Der inhaltliche Rahmen dieser Diplomarbeit ist nicht nur als eine Einführung in das Forschungsthema zu betrachten. Es werden hier bereits die Bewertungskriterien für den empirischen Teil der Arbeit entwickelt. Es ist somit ein theoriegeleitetes Vorgehen erkennbar. Für das Forschungsvorhaben, Geld als Thema im Lernbereich Globale Entwicklung darzustellen, bietet sich vor allem die explizierende Inhaltsanalyse nach Mayring an, die als eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse zu verstehen ist. Sinnvoll ist diese Methode vor allem, weil die dafür gewählten Materialien (CleanEuro, Monopoly) keine konkrete Definition des Geldbegriffs beinhalten. Aus diesem Grund ist Verwendung von lexikalischen Erklärungen bei der genauen Explikation des Geldbegriffs hilfreich. Durch ein systematisches Vorgehen soll die wissenschaftliche Objektivität

gegeben sein. Im Abschnitt 3.3 werden die inhaltlichen Ergebnisse mit den empirischen zusammengeführt und ausgewertet.

Für die wissenschaftliche Bearbeitung wird vor allem Literatur aus dem entwicklungspolitischen Bildungsbereich herangezogen (vgl. Seitz, Scheunpflug, Lang-Wojtasik, Hartmeyer, Hallitzky). Ein Großteil der Quellen sind hierbei Sammelbände so wie auch Artikel aus wissenschaftlichen Zeitschriften (v.a Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik). Für die Diskussion aktuellerer Thematiken wurden Internetquellen verwendet.

2 Inhaltliche Analyse

In diesem Kapitel werden die theoretischen Bezüge für die Bearbeitung der Forschungsfrage hergestellt. Um das Forschungsfeld wissenschaftlich bearbeiten zu können, ist es anfangs von Bedeutung, den Begriff „*Globalisierung*“ für diese Arbeit zu diskutieren. Zusätzlich wird bereits ein thematischer Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Thematik und dem Bildungsbereich hergestellt. Bezugnehmend auf die ökonomische Perspektive wird im Abschnitt 2.2 das „*Geldthema*“ behandelt. Das Ziel hierbei ist es jedoch „*Geld*“ vor allem als einen gesellschaftlichen Faktor darzustellen. In diesem Zusammenhang werden Theorien von Marx und Simmel in die Diskussion miteinbezogen. Der Abschnitt 2.3 zum „*Lernbereich Globale Entwicklung*“ soll zum einen die Frage der Notwendigkeit dieses Lernbereichs diskutieren und zusätzlich darauf eingehen, in welcher Weise „*Globalisierung*“ (vgl. Abschnitt 2.3.2.2) und „*Konsum und Geld*“ thematisiert werden (vgl. Abschnitt 2.3.2.3).

2.1 Globalisierung

Dieser Abschnitt widmet sich verschiedenen Globalisierungsdefinitionen, die zumeist aus dem Bereich der entwicklungspolitischen Bildung stammen. Zusätzlich dazu werden auch Perspektiven aus dem internationalen Politikfeld miteinbezogen. Eine besondere wissenschaftliche Herausforderung bei der Bearbeitung des Globalisierungsthemas ist die „*Mehrdeutigkeit*“ des Begriffs (vgl. Reinicke/Witte 1999:2). Um die geplante Forschungsfrage zu bearbeiten, ist es einleitend von Bedeutung, den Ausdruck „*Globalisierung*“ genauer darzustellen und anschließend eine „*Arbeitsdefinition*“ festzulegen, die für die Bearbeitung dieser Forschungsarbeit verwendet werden kann.

2.1.1 Merkmale und Definitionen

Auf der Suche nach allgemeingültigen Definitionen des Begriffs „*Globalisierung*“ stößt man auf eine Vielzahl unterschiedlicher Auffassungen zu diesem Thema. In diesem Kapitel werden daher einige Begriffsdefinitionen und Merkmale zum Thema dargestellt.

Der Begriff „Globalisierung“ ist in den letzten Jahren allgegenwärtig geworden, obwohl dieser Anfang der 1990er Jahre noch kaum verwendet wurde (vgl. BMUKK 2010: 11). Eine allgemeingültige Definition gibt es bis heute nicht. Der Ausdruck zeigt durch seine vielfältige Verwendung, wie unterschiedlich er aufgefasst wird.

2.1.1.1 Öffentliche Diskussion – Chancen und Risiken

Dieser Abschnitt wird einige kontroversen Sichtweisen und Perspektiven zur Thematik erläutern. Dieses Thema scheint zu polarisieren. Entweder werden Vorzüge und Chancen der Globalisierung dargestellt oder aber auch sehr negative Aspekte beschrieben. Wie der IMF (International Monetary Fund) in einer Publikation erwähnt, sei eine öffentliche Diskussion ob Globalisierung positiv oder negativ sei, im Gange (vgl. IMF 2000). In einer Publikation des IMF kommt man zu folgendem Fazit:

Mit fortschreitender Globalisierung haben sich die Lebensbedingungen (insbesondere bei Berücksichtigung breiter gefasster Indikatoren des Wohlergehens) in fast allen Ländern beträchtlich verbessert (vgl. IMF 2000).

Internationale Organisationen, die vor allem im Sinne der „Wirtschaft“ handeln, wie IMF oder auch EU, betonen die Möglichkeiten der globalen Vernetzung der Märkte. Auch in einem Dokument der Europäischen Kommission werden die besonderen Vorzüge der Globalisierung für die Gesamtbevölkerung dargestellt, welche vor allem durch den globalen Handel vorangetrieben werden können (vgl. European Commission 2002:3). Diese positive Auffassung der Globalisierung wird nicht von allen vertreten. Einer der bekanntesten Globalisierungskritiker ist der Schweizer Soziologe Jean Ziegler, der bei einer Abschlusskundgebung der Friedensbewegung in Berlin, „Globalisierung als tödlichen Terror“ deklarierte (vgl. Ziegler 2002). Auch die internationale Bewegung ATTAC versucht in ihren Publikationen die kritischen Aspekte aufzugreifen.

„Angesichts der immer stärker zu Tage tretenden negativen Auswirkungen des gegenwärtigen Wirtschaftssystems ist es jedoch zu wenig, einzelne Probleme isoliert zu bearbeiten. Wir stehen mehr denn je vor der Herausforderung dieses System zu hinterfragen und neue Antworten zu finden.“ (ATTAC 2010:1).

ATTAC bezieht sich bei seiner Kritik vor allem auf die wirtschaftlichen Phänomene, die neue gesellschaftliche Spannungen entstehen lassen.

2.1.1.2 Ein wirtschaftliches Phänomen

Die wirtschaftliche Sichtweise der Globalisierung, welche sich auf die „[...] *steigende Integration der Volkswirtschaften auf der ganzen Welt, insbesondere durch Handel und Finanzströme*“ (vgl. IMF 2000) bezieht, ist auch im entwicklungspolitischen Wissenschaftsfeld verbreitet. Nicht nur internationale Organisationen wie der IMF sehen die Globalisierung aus wirtschaftlicher Perspektive. Im Buch von Wölfig und Lenhart (vgl. Wölfig/Lenhardt 2003:7), das sich mit der Rolle der Bildung in Zusammenhang mit Globalisierung beschäftigt, wird mit dem Satz „*Der Begriff der Globalisierung wird primär auf die Wirtschaft bezogen*“ eingeleitet (vgl. ebd.:7). Bei Wulf und Merkel sind diese Globalisierungsprozesse durch „*Angleichung von Regionen, Kulturen und Nationen*“ erkennbar (vgl. Wulf/Merkel 2002:12). Die fünf wichtigsten werden von Wulf und Merkel aufgelistet, beginnend mit der „*Globalisierung internationaler Finanz- und Kapitalmärkte*“ (vgl. ebd.:12). In diesem Zusammenhang werden Faktoren wie der „*Abbau der Handelsschranken*“ und die „*Steigerung der Kapitalmobilität*“ angeführt. Diese globale Angleichung wird zusätzlich durch die „*Globalisierung der Unternehmensstrategien und Märkte*“ erreicht (vgl. Wulf/Merkel 2002:12). Nach Globalisierungsprozessen, die vor allem im wirtschaftlichen Bereich zu verorten sind, schließen Wulf und Merkel mit der „*Globalisierung von Forschung und Entwicklung*“ an. Durch neue Technologien wird Kommunikation zwischen verschiedenen Weltregionen erleichtert und der Austausch führt zu der bereits erwähnten „*Angleichung der Weltregionen*“. Der technologische Fortschritt ist gleichzeitig auch ein Wachstumsfaktor für die globale Wirtschaft. Mit der Etablierung internationaler Politstrukturen ist ein weiterer Faktor des Globalisierungsprozesses gegeben (vgl. ebd.:13). Abschließend thematisieren Wulf und Merkel die „*Globalisierung der Konsummuster*“, welche gleichzeitig eine kulturelle Anpassung ermöglichen. Diese fünf wichtigsten Globalisierungsprozesse können alle in Zusammenhang mit wirtschaftlichen Phänomenen gesehen werden.

So zeigt sich auch bei anderen wissenschaftlichen Publikationen, dass „*Globalisierung*“ mit wirtschaftlicher Thematik in Verbindung gesetzt wird (vgl. Datta 1999:2). In vielen Erklärungen des Globalisierungsprozesses spielt Geld und Kapital eine besonders wichtige Rolle. Zuba sieht eine kontinuierlich wachsende Bedeutung der „*kapitalistischen*

Ökonomie“, welche ausschlaggebend für die Entwicklung der Globalisierung sei (vgl. Zuba 1998:10).

Ein weiterer Wissenschaftler, der versucht die „*Dimensionen der Globalisierung*“ näher darzustellen, ist Siebke. Ihm zur Folge gibt es „*vier empirische Indikatoren*“, die diesen Prozess belegen (vgl. Siebke 2003:16ff). Die erste angeführte Dimension ist mit dem Thema „*Konsum*“ in Verbindung zu bringen. Die globalen Exporte seien ein zentrales Merkmal für die Globalisierungsprozesse. Dieser Austausch zeigt sich aber nicht nur mittels Warenaustausch sondern vermehrt auch bei Dienstleistungen (vgl. ebd.: 17). Durch diese neuen Bedingungen auf den Märkten, gewann das Finanzkapital an globaler Bedeutung und dynamisierte den Prozess. Diese neuen Entwicklungen ermöglichten die Verbreitung multinationaler Konzerne, die ihre Produktionsstätten in „*Billig-Lohn-Länder*“ verlagerten. Siebkes Dimensionen beziehen sich nur auf wirtschaftliche Aspekte der Globalisierung, die sicherlich als ein Ausgangspunkt für Veränderungen in anderen Lebensbereichen gesehen werden können. Auch Zuba sieht die Mobilität des Kapitals als einen sehr einflussreichen Faktor, der vor allem multinationalen Konzernen zu Gute kommt (vgl. Zuba 1998: 10). Auch wenn die Globalisierung häufig im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Faktoren gesehen wird, so betonen Reinicke und Witte:

„Globalisierung kann nicht allein durch quantitative Größen wie verstärkten internationalen Handel, vergrößerten Strömen ausländischer Direktinvestitionen (ADI) oder ansteigenden grenzüberschreitenden Finanzströmen gemessen werden“ (Reinicke/Witte 1999:6).

Das Globalisierungsphänomen zeichnet sich in vielen verschiedenen Gesellschaftsbereichen ab, wobei ein wirtschaftlicher Zusammenhang besonders zu berücksichtigen ist.

2.1.1.3 Staatliche Souveränität - regional vs. global

Durch den Bedeutungsgewinn globaler Handelsströme setzte laut Walter ab den 1980er Jahren eine „*starke Denationalisierungsdynamik im Kapitalbereich*“ ein (vgl. Walter 2000:14), welche sich auf die Souveränität des Nationalstaates auswirkt. „*Ein wesentliches Merkmal der Globalisierung liegt darin, daß [sic!] gesellschaftliche Vorgänge nicht mehr auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene bestimmt werden*“ (Zuba 1998:10ff). Die komplexen Vernetzungen sind für den Einzelnen schwer durchschaubar. Diese „*neue*“ Globalität entwickelt eine eigene Dynamik und die

Souveränität der staatlichen Grenzen wird durch politische und wirtschaftliche Zusammenschlüsse von Staaten eingeschränkt. Mit dieser Thematik setzten sich vor allem Reinicke und Witte genauer auseinander und führen mehrere Autoren an, die durch die Globalisierung eine „[...] *profunde Einschränkung der [Souveränität] nationalstaatlichen Handlungsfähigkeit [...]*“ erkennen (Reinicke/Witte 1999:2). Altvater sieht aber auch diese politische Entwicklung mit einem wirtschaftlichen Hintergrund verknüpft.

Anders als Kolonialismus oder ‚alter‘ Imperialismus geht es in Zeiten der Globalisierung nicht um die Eroberung von Territorien, sondern um die Beseitigung aller äußeren Grenzen für die Expansion des Kapitals (Altvater 2005: 74).

Bei Altvater kann Globalisierung als eine verwandte Form des Kolonialismus gesehen werden, nur dass das Instrument der Vereinnahmung das Kapital geworden ist. Die dafür erforderlichen Strukturen werden durch „[...] *die Errichtung einer globalen Freihandelszone [...]*“ ermöglicht (vgl. Attac a). Ein dafür benötigtes Instrument ist das „Geld“, welches bei Heintel als ein Medium dargestellt wird, das alle nationalen und kulturellen Grenzen überschreitet (vgl. Heintel 2007:130). Diese Macht des Geldes könnte somit ein Grund für die Auflösung nationalstaatlicher Grenzen sein. Durch die einhergehenden Globalisierungstendenzen zeichnet sich laut Reinicke und Witte, ein Ende des Nationalstaates ab (vgl. Reinicke/Witte 1999:28). Solche Tendenzen spiegeln sich im nationalen Bildungssystem wieder (vgl. Abschnitt 2.1.3)

2.1.1.4 Mitgestaltung globaler Phänomene

Eine etwas andere Zugangsweise ist bei Seitz zu erkennen, denn anstatt den Globalisierungsprozess einzugrenzen, versucht Seitz die Offenheit des Begriffs zu unterstreichen.

Globalisierung ist zu einer Zauberformel geworden, die zur Erklärung und Begründung beliebiger Veränderungen herhalten kann und die öffentliche Beschwörung der globalen Herausforderung konstruiert, gesellschaftliche Sachzwänge, an die anzupassen sich jedermann genötigt fühlt (Seitz 2002:7).

Ein gesellschaftlicher Druck gibt somit viele unserer Handlungsoptionen vor. Bei Seitz werden die globalen Veränderungen auf alle Gesellschaftsbereiche bezogen. Dennoch ist auch bei seinem Verständnis eine negative Konnotation zu erkennen, wenn beispielsweise

das Wort „Sachzwänge“ verwendet wird, die womöglich auf eine zwanghafte Entwicklung hindeuten.

Ob unter „Globalisierung“ nun eine positive oder negative Entwicklung verstanden wird, hängt von der Perspektive des Betrachters ab. Besonders wichtig ist es dabei, diese beiden Sichtweisen gegenüber zu stellen und kritisch zu betrachten. In dieser Arbeit wird der „Globalisierung“ keine bestimmte Eigenschaft zugeschrieben. Es handelt sich hierbei um eine gesellschaftliche, wirtschaftliche und ökonomische Entwicklung, die durch die Wünsche und Einstellungen der Gesellschaft formbar ist. Schwinger meint hierzu, dass Globalisierung eine „Form der Gestaltung“ sein kann. (vgl. Schwinger 2003:11).

Globalisierung heißt: im wissenschaftlichen Bereich Fähigkeiten zu unterstützen und gesellschaftliche Aufgaben fördern. Eine sinnvolle Globalisierung kann keine generelle und normative sein (ebd.:11).

Dieser Prozess kann von allen Gesellschaftsgruppen mitgeformt werden und sollte nicht als ein passiver Zustand akzeptiert werden. Der Orientierungsrahmen „Lernbereich Globale Entwicklung“, welcher im Abschnitt 2.3 genauer diskutiert wird, setzt sich zum Ziel, den SchülerInnen „[...] individuelle[n], berufliche[n] und gesellschaftliche[n] Handlungsmöglichkeiten“ darzulegen (vgl. KMK/BMZ 2007:22).

2.1.2 Zeitpunkt der Globalisierung?

In Bezug auf die „Globalisierung“ ist die Frage nach der zeitlichen Komponente besonders unklar. Wann begann dieser Prozess? In vielen Fällen wird Globalisierung als ein aktuelles und „neues“ Phänomen dargestellt. Inwiefern handelt es sich hierbei wirklich um eine neue Entwicklung? Ist eine „schleichende“ Globalisierung womöglich schon seit Jahrhunderten zu erkennen? Warum bräuchten wir dann gerade jetzt pädagogische Konzepte, die sich mit dieser Entwicklung beschäftigen?

Laut der Publikation „Globalisierung verstehen“ des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sei „[d]er Beginn der Globalisierung als Prozess der steigenden internationalen Verflechtung von Wirtschaft und Gesellschaft [...] nicht eindeutig festgemacht [...]“ (BMUKK 2010: 11). Zusätzlich sei dieser Prozess schon seit dem 13. Jahrhundert im Gange. Warum denkt man dann erst im 21. Jahrhundert über pädagogische Konzepte nach? Die Diskussion, ob die

Globalisierung als eine neuartige Entwicklung verstanden werden kann, stößt in Bezug auf eine zeitliche Determination auf sehr unterschiedliche Positionen.

Globalisierung ist eigentlich nichts Neues. Das läuft schon so lange wie die Evolution. Es geht schlicht um den Austausch von Gütern, Produkten und Ideen.“ (Schneider 2008 zitiert nach SWR2-Wissen-„Globalisierung im Alltag:10).

Von der Entdeckung neuer Kontinente bis zur Einführung bedeutsamer Handelswege ist eine kontinuierliche Vernetzung erkennbar. Durch die Unklarheit des Begriffes „Globalisierung“ kann nicht festgelegt werden, ob es sich wirklich um ein „*neues Phänomen*“ handelt, das erst seit dem 21.Jahrhundert beobachtbar ist. Durch die rasanten Entwicklungen vor allem auf technologischer Ebene sind viele Neuerungen erkennbar. Sander schreibt hierzu „*‘Globalisierung’ ist ohne Zweifel eine der Signaturen jenes tief greifenden Umbruchs, in dem die modernen Gesellschaften am Beginn des 21.Jahrhunderts stehen*“ (Sander 2002:11).

Auch wenn diese Vernetzungstendenzen schon seit Menschengedenken beobachtbar sind, ist dennoch eine kontinuierliche Dynamisierung dieser Entwicklung zu erkennen, die vor allem im Bereich der natürlichen Ressourcen an ein Ende zu stoßen scheint. Auch bei Altvater und Mahnkopf wird die Globalisierung als Beschleunigung aller Prozesse betrachtet, wobei nicht alle Lebensbereiche gleich betroffen sind. „*Natürliche und soziale Prozesse sind träger als das Tempo der Kommunikation mittels Internet oder die Finanztransfers quasi in Echtzeit, um Arbitragegewinne zu machen*“ (Altvater/Mahnkopf 2002:19). Da „Globalisierung“ als ein Prozess der Beschleunigung und Vernetzung verstanden wird, ist eine zeitliche Determinierung unmöglich.

2.1.3 Neue Herausforderungen an die Gesellschaft

Wie bereits im vorigen Abschnitt beschrieben, ist durch die Globalisierungsprozesse ein beobachtbarer Wandel in den verschiedenen Lebensbereichen erkennbar. Die globalen Veränderungen werden oft mit besonderen Herausforderungen in Verbindung gebracht. So meint Forghani-Arani, dass wir in einer Zeit weltweiter, radikaler Veränderungen leben, die sich in vielen Lebensbereichen bemerkbar machen. (vgl. Forghani-Arani 1999:9ff). Diese Veränderungen zeigen sich bei der „[...] *Bevölkerungsentwicklung, de[n] Wissenschaften und de[n] Technologie[n], unsere[m] Erkenntnisstand und unsere[n] Wertmaßstäben*“ (ebd.:9). Das exponentielle Wachstum in diesen

Lebensbereichen lässt auch die Dichte an Problematiken kontinuierlich steigen (vgl. Scheunpflug 1996: 9). Scheunpflug verweist in einem Artikel auf den Bericht „Globalisierung mit menschlichem Antlitz“, welcher von UNDP 1999 erstellt wurde. In diesem werden Entwicklungsaufgaben aufgelistet, die durch die Globalisierung zu einer Herausforderung geworden sind, und in vereinfachter Form dargestellt (vgl. Scheunpflug 2002: 316ff).

Beginnend mit der „Zeitdimension“, welche eine dieser Herausforderungen sei, da die Globalisierungsprozesse komplex sind und über eine Generationen hinweg andauern und aus diesem Grund laut Scheunpflug nicht mehr erlebbar sind, versucht Scheunpflug ihre Aussage mit einem Beispiel zum Thema „Ozonloch“ zu untermauern (vgl. Scheunpflug 2002: 316ff). Die Auswirkungen unseres Handelns wird erst der Generation nach uns spürbar werden, daher fällt es schwer zu glauben, welche negativen Effekte das Handeln auslöst. Um diese Frage zu bearbeiten, wäre es notwendig genau einzugrenzen, wann die „Globalisierung“ begann. Darüber gibt es jedoch keine allgemeingültige Aussage (vgl. Abschnitt 2.1.2).

Eine weitere Herausforderung laut Scheunpflug sei die „Raumdimension“ (vgl. Scheunpflug 2002: 318f). Die Anforderung an das Individuum lokal zu handeln und gleichzeitig global zu denken, ist schwer vereinbar. Dieses Dilemma zeigt sich parallel bei der konkreten Umsetzung im Bildungsbereich.

Ein Bildungskonzept, das sich auf die pädagogische Bearbeitung der globalen Herausforderung bezieht, steht vor dem grundlegenden Dilemma, dass sich Bildung immer nur individuell und lokal ereignen kann, die Aufgaben, die sich der Weltgesellschaft stellen, jedoch umfassende gesellschaftliche Lernprozesse erforderlich machen, [...] (Seitz 2002: 464).

Diese räumlichen Spannungen sind eine besondere Herausforderung für das Individuum, wie folgendes Beispiel zeigt: Ein/e KonsumentIn will seinen/ihren Computer entsorgen und einen neuen kaufen. In dieser Situation nimmt der/die KonsumentIn nur ihre Handlung wahr. Dieser PC wird beispielsweise in ein anderes Land auf einen Computerschrottplatz gebracht, auf dem Kinder giftigen Chemikalien ausgesetzt sind. Der/die KonsumentIn sieht den letzten Teil der Entsorgung nicht und fühlt sich nicht mehr verantwortlich für seinen/ihren PC.

Mit diesem Beispiel wird bereits eine weitere Herausforderung thematisiert, die bei Scheunpflug „Kausalitätsmuster“ genannt wird. „Lokale Effekte lassen häufig klare

Kausalitätsbeziehungen zwischen Ursache und Wirkung erkennen“ (vgl. Scheunpflug 2002: 318). Viele der lokalen Handlungen können aber auch globale Effekte auslösen, wie bei dem oben genannten Beispiel. Die komplexen Phänomene und Zusammenhänge sind eine besondere Herausforderung und führen zu einem „*falschen Kausalschema*“.

Auch bei Wulf und Merkel werden „*unauflösbare Spannungen*“ in Bezug auf die Globalisierung erkannt (vgl. Wulf/Merkel 2002:15). Zum einen wird durch die auflösenden Staatsgrenzen die Zugehörigkeit zu Nationalstaaten immer nebensächlicher. Zum anderen sind wir nun WeltbürgerInnen, die technologisch, virtuell und politisch vernetzt sind. Die zunehmende Mobilität hat direkte Einflüsse auf das Zusammenleben (vgl. Hufer 2002:59). Hufer zitiert in diesem Zusammenhang die „*Überlegungen zur politischen Weiterbildung*“ der Kultusministerkonferenz 1998. Diese Durchmischung „*verschiedener Lebens- und Kulturkreise*“ erfordert „*Toleranz und Offenheit*“ (Hufer 2002 zitiert nach Überlegungen zur politischen Weiterbildung 1998:). Die Handlung jedes Einzelnen hat globale Folgen, wie beispielsweise im Konsumbereich. In diesem Zusammenhang ist die „*Spannung zwischen Globalem und Lokalem*“ deutlich zu erkennen (vgl. Wulf/Merkel 2002:15).

Eine weitere Herausforderung sei laut Wulf und Merkel die „[...] *Spannung zwischen Universalem und Singulärem*: „*Es bedarf eines sorgfältigen Ausgleichs zwischen der Unhintergebarkeit des einzelnen und seiner Eingebundenheit in bestimmte kulturelle Traditionen und der Tendenz, durch die Globalisierung von Politik, Wirtschaft und Kultur neue Lebensformen und Lebenszusammenhänge zu schaffen*“ (vgl. Wulf/Merkel 2002:15). Einerseits ist eine voranschreitende Individualisierung zu erkennen, andererseits sind kollektive Pflichten allgegenwärtig. Es bestehe eine ständige Spannung zwischen dem „*Ich*“ und „*Wir*“. Durch die Überforderung mit der Globalisierung zeigt sich laut Rathenow die „*Flucht ins Private*“, welche sich in Form von Interessenverlust an wirtschaftlichen und politischen Themen zeigt (vgl. Wilmsen 2000:395).

Aus gesellschaftlicher Perspektive werden in Bezug auf die Globalisierung durchaus neue Herausforderungen betrachtet, die eine Lösung fordern. Aus diesem Grund entwickeln sich im Laufe der Jahre, Bildungskonzepte wie „*Globales Lernen*“ oder auch „*Bildung für nachhaltige Entwicklung*“ die durch die gezielte Beschäftigung mit globalen Themen, diese neuen gesellschaftlichen Herausforderungen bearbeiten. Die enorme Komplexität

und die dazu bestehende „*Informationsdichte*“ der globalen Effekte soll durch gezielte Bildungskonzepte und Methoden behandelt werden.

2.1.3.1 Rolle der Bildung in der Globalisierung

Die genannten Herausforderungen, die durch die Globalisierungsprozesse entstehen, sollen durch Anpassungen im Bildungsbereich bearbeitet werden. So ist auch Schwinger der Meinung: „*Die Menschen müssen sich nicht den Globalisierungszwängen beugen, sondern befähigt werden, in den Entscheidungsprozessen der Auswahl von Verfahren für die Ressourcenverteilung die jeweils angemessene Form zu finden*“ (Schwinger 2003:11). Die Tatsache, dass unser alltägliches Leben immer mehr von fernegelegenen Weltregionen beeinflusst wird, ist nicht abzustreiten. Schon allein im Bereich des Konsums sehen wir ganz deutlich, wie sehr wir von Produkten aus anderen Ländern abhängig sind. Unser Bedürfnis nach exotischen Früchten und billiger Kleidung scheint unstillbar zu sein, auch wenn das Bewusstsein der Nachhaltigkeit immer stärker in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Die einhergehende Vernetzung und Verflechtung in allen Lebensbereichen müsste laut Forghani-Arani auch Auswirkungen auf die menschliche Zivilisation haben (vgl. Forghani-Arani 2001:27). Besonders an die Erziehung sind neue Fragen, zu richten, um sich der Entwicklung anzupassen. Gibt es nun besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Individuum braucht, um in einer globalisierten Welt zu leben? Vor allem dieser Frage will sich der Lernbereich Globale Entwicklung widmen. (vgl. KMK/BMZ 2007:8ff)

Als ein erster offizieller Ansatz für diese Debatte kann die „*UNESCO-Empfehlung über die Erziehung zur internationalen Verständigung 1974*“ (vgl. Seitz 2002:371) betrachtet werden. Laut Rathenow gibt es jedoch schon viel früher erste Ansätze des globalen Lernens zu erkennen, die auch für den Lernbereich Globale Entwicklung relevant sind. Schon in den 1920er Jahren sei mit der Gründung eines pädagogischen Netzwerkes mit dem Namen „*The new Era*“ ein wichtiger Schritt gegangen worden. (vgl. Rathenow 2000: 330). Ein Jahr nach der Gründung des Netzwerks wurde dann das „*Council for Education in World Citizenship*“ ins Leben gerufen. Auch die ersten Wegbereiter der UNESCO, wie das „*International Committee of Intellectual Co-operation*“ in Genf zwischen 1922 und 1946, wurden in diesem Zeitraum aktiv. Die UNESCO zählt bei der Umsetzung und

Implementierung von globalen Bildungsinitiativen als ein wichtiger Akteur. Seit 1991 wird von der UNESCO in regelmäßigen Abständen ein „[...] *Weltbildungsbericht, der die Entwicklung des Bildungswesens im internationalen Vergleich darstellt* [...]“ (Klemm 2003:24) publiziert.

So wie sich alle gesellschaftlichen Bereiche weiterentwickeln, so ist auch der Bildungsbereich gefordert sich an die Neuerungen anzupassen. Denn laut Becker sei Globalisierung ein „[...] *multidimensionaler Prozess sozialen Wandels, der auf alle gesellschaftlichen Bereiche aus[ge]dehnt*“ wird (vgl. Becker 2001: 36). Die Veränderungen in einer „*neuen*“ globalisierten Welt erfordern pädagogische Maßnahmen, die der menschlichen Zivilisation den Umgang mit aktuellen Entwicklungen erleichtern. Wulf zur Folge sei es notwendig, die „*Zukunftsgeneration*“ zu kritischen BürgerInnen und Akteuren zu erziehen. (vgl. Wulf/Merkel 2002:52).

In diesem Zusammenhang sei aber auch zu betrachten, dass Schule nicht mehr als „*Monopol der Wissensvermittlung*“ betrachtet werden kann, denn es gäbe mittlerweile vielfältige Möglichkeiten an Informationen zu kommen (vgl. Zuba 1998:82). Die Massenmedien würden laut Zuba eine neue Informationsquelle darstellen, die von Jugendlichen und Erwachsenen genutzt wird. Ob diese Informationen nun aus „*Fakten*“ bestehen oder manipulativ wirken, kann der/die KonsumentIn oft nicht unterscheiden. Diese enorme Informationsdichte und die vermehrt widersprüchlichen Fakten stellen für alle Lernenden eine Herausforderung dar. Im empirischen Teil werden Materialien untersucht, die auf den ersten Blick nicht der Wissensvermittlung dienen, dennoch Einfluss auf die RezipientInnen ausüben. Es sei nur durch das Zusammenspiel von „*Wissen und Weisheit*“ möglich, dass sich Individuen mit „*unbekannten*“ Phänomenen auseinandersetzen können und sich somit in ihrer Welt sicherer fühlen (vgl. Wulf/Merkel 2002:149f).

Dass die Globalisierung vor den Toren der Schule nicht halt macht, wird bereits in vielen wissenschaftlichen Publikationen erkannt. Auch Datta zitiert in der Zeitschrift für Entwicklungspolitik (ZEP) einen Absatz der Bildungskommission NRW, der besagt, dass die Schule als zentrale Bildungsinstitution ihre Konzepte immer wieder überarbeiten und neue hinterfragen sollte, um mit der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten zu können (vgl. Datta 1999:6). Die Schulen als solche haben nicht nur erzieherische

Ansprüche zu erfüllen, sondern auch gesellschaftspolitische. Diese Verantwortung zeigt sich beispielsweise in dem Österreichischen Schulorganisationsgesetz.

Sie [Schüler] sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. (vgl. Österreichisches Schulorganisationsgesetz 1962:).

Dieser Auszug zeigt durchaus Parallelen zu den Konzepten des „Globalen Lernens“ oder auch des Orientierungsrahmens Lernbereich Globale Entwicklung. Die Zielsetzung, den Schülern und Schülerinnen eine globalere Sichtweise zu vermitteln, ist theoretisch bereits verankert.

Auf die Schulen, LehrerInnen und SchülerInnen kommen neue Anforderungen hinzu, wie die internationale Vergleichbarkeit, die durch die OECD PISA Studie (vgl. Klemm 2003:24f) gegeben sein soll. Ein Wettbewerbsdenken und die Ökonomisierung der Bildung (vgl. Lang-Wojtasik 2008:114f) lassen das Bildungssystem immer mehr zu einer Fabrik werden, die „[...] *das ökonomische Ziel der Nation stärken soll*“ (Seitz 2002:335). Das Ziel die SchülerInnen zu mündigen und selbstständigen BürgerInnen zu erziehen, rückt zusehends in den Hintergrund. Die Anforderungen verlagern sich. „*Mit der veränderten Arbeitswelt in der Globalisierung sind veränderte Qualifikationsanforderungen verbunden*“ (Lang-Wojtasik 2008:19f). Ein zentrales Ziel hierbei ist, die Jugendlichen für die Wirtschaft vorzubereiten. Disziplin, Ehrgeiz und fachliche Kompetenz spielten in bestimmten Bereichen eine besondere Rolle. Wulf und Merkel zur Folge wird das hierarchische Weltsystem im Erziehungssystem reflektiert (vgl. Wulf/Merkel 2002:50). Bei Seitz wird das Bildungssystem nicht als passiver Teil des Globalisierungsprozesses gesehen. Ein klares Zeichen setzte die Bologna-Erklärung 1999, die „[...] *zur Europäisierung und Internationalisierung des tertiären Bildungssektors bei[tragen sollte]*“ (vgl. BM.WF).

Das Erziehungssystem ist dabei nicht nur Katalysator der Globalisierung, sondern selbst auch Gegenstand von Globalisierungsprozessen, insofern sich eine Weiterziehungssystem etabliert hat, dessen Bildungs- und Forschungseinrichtungen in zunehmenden Maße in weltumspannende Netzwerke verflochten werden (Seitz 2002:335).

Ein Indiz dafür ist ihm zur Folge die voranschreitende „*Internationalisierung der Bildungsstandards*“, die beispielsweise durch die PISA-Studien vorangetrieben werden. (vgl. Klemm 2003: 23ff). Die Ergebnisse werden in einem Ranking veröffentlicht. Das hierarchische Weltsystem wird im nationalen reflektiert (vgl. Wulf/Merkel 2002:50).

Ein besonderes Hindernis für Etablierung neuer Konzepte im Bildungsbereich sehen Hallitzky und Mohrs vor allem in der Unklarheit des Begriffes „*Globalisierung*“. Obwohl auch in den Büchern des Globalen Lernens beispielsweise die Unklarheit des Begriffs betont wird, glaubt man dennoch konkrete pädagogische Konzepte liefern zu können (vgl. Hallitzky/Mohrs 2005:10). Die gesellschaftliche Verwirrung über den Globalisierungsprozess offenbart sich im Bildungssystem.

2.2 Geld

Ein besonderer Fokus in dieser Forschungsarbeit ist die Geldthematik, die in diesem Abschnitt näher erläutert wird. Ein besonderer Zusammenhang soll hierbei mit dem Thema „*Konsum*“ (Abschnitt 2.2.1) hergestellt werden, da im Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. KMK/BMZ 2007), so wie auch im cleanEuro-Dokument (Besse 2008), Geld vor allem mit nachhaltigem Konsum in Verbindung gebracht wird. Ohne das bestehende Geldsystem könnte ein globaler Austausch von Waren und Dienstleistungen in dieser Form nicht ermöglicht werden. Vor allem in der „*westlichen*“ Welt ist jeder Einzelne in das Kapitalsystem eingebettet. Diejenigen, die kaum bzw. kein Geld von anderer Quelle erwirtschaften können, sind aus dem gesellschaftlichen System größtenteils ausgeschlossen. Nur wer Geld zur Verfügung hat, um zu konsumieren, kann sich in bestimmten Kreisen aufhalten. Eine Hierarchie durch Kaufkraft wird erzeugt. Diese Hierarchie wird von der Mehrheit als gegeben akzeptiert und nicht weiter hinterfragt. Was aber ist Geld nun wirklich? Welchen Einfluss hat es auf das Individuum? Wer kann es zu seinen Gunsten nutzen? Alle diese Fragen werden in diesem Kapitel sozialwissenschaftlich aufgearbeitet. Die wirtschaftliche Komponente wird dabei nur nebensächlich behandelt.

2.2.1 Konsum und Nachhaltigkeit

In dieser Arbeit wird Konsum in einem weiteren Begriffsverständnis verwendet, welches sich an dem von Breuss und Eder orientiert.

„Zum Konsumieren zählen inzwischen nicht bloß, so die klassische Definition, der Ge- und Verbrauch von Gütern und Dienstleistungen, sondern auch die damit verbundenen sozialen Praktiken, Diskurse, Codes , Images und Symbole, die unserem Umgang mit den Dingen erst Sinn und Bedeutung geben“ (Breuss/Eder 2006:7).

Dem zur Folge wird Konsum als eine soziale Handlung betrachtet, die durch die Gesellschaft Medien und Politik beeinflusst wird. Darüber hinaus hat das persönliche Geldverständnis einen Einfluss auf die Konsumgewohnheiten. Die verfügbaren finanziellen Mittel geben oft bereits vor, welche Art von Produkten und Gütern konsumiert werden können.

In Bezug auf das erweiterte Konsumverständnis wird in dieser Arbeit der Aspekt der „Nachhaltigkeit“ miteinbezogen, da im Lernbereich Globale Entwicklung diese beiden Thematiken im direkten Zusammenhang stehen. Bei dem Begriff der „Nachhaltigkeit“ orientiere ich mich an die Auffassung von Forghani-Arani, welche die Begriffsdefinition von Meadow verwendet und meint: *„Demzufolge ist eine Gesellschaft dann nachhaltig, wenn sie so strukturiert ist und sich so verhält, daß sie (ohne unsteuerbare Veränderungen) über alle Generationen existenzfähig bleibt“ (Forghani-Arani 1999:13).*

In Bezug auf „Nachhaltigkeit“ spielt der Verbrauch bzw. der Konsum eine besonders große Rolle. Indem die Bevölkerung mehr verbraucht als produziert werden bzw. wachsen kann, wird es für zukünftige Generationen schwierig. Die Aussage einer jungen Kunststudentin in einem Interview der Zeitung „Die Zeit“ zeigt, dass ein Konsumdilemma vorherrscht und Bedürfnis und Verbrauch nicht mehr aufeinander abgestimmt werden.

Ich kämpfe täglich mit meinem Konsumverhalten, weil ich ein Verlangen nach Dingen spüre, die ich nicht brauche. Jemand anderes lässt mich glauben, dass ich sie brauche, ein Freund oder der Macher eines Werbespots. Ich finde es schwer, mich dem zu widersetzen. Wenn ich dann etwas konsumiere, das ich eigentlich gar nicht konsumieren will, fühle ich mich oberflächlich (Spirk 2011).

Die Medien und die Werbeindustrie beeinflussen unser Konsumverhalten. Dabei wird das eigentliche Bedürfnis nicht mehr direkt wahrgenommen. Das Konsumieren wird zu einer Selbstverständlichkeit und das Einkaufen zu einer beliebten Freizeitbeschäftigung.

Das Leben ist reicher und bunter geworden. Die Menschen in zahlreichen Ländern, besonders die in den reicheren, finden, dass sich vieles positiv verändert hat. Sie freuen sich über das riesige Warenangebot aus aller Herren Länder (Schneider 2008:24).

Erst in den letzten Jahren hat sich dennoch ein kritisches öffentliches Bewusstsein gebildet. Sogar Supermärkte werben mit „*Nachhaltigkeit*“ und „*Hausverstand*“

Auch im BNE-Journal schreiben Hauffe und Brüggemann „[...] *nachhaltiger Konsum gewinnt bei Verbraucher, und in der Politik rasant an Bedeutung*“ (vgl. BNE-Journal 2010:8). Laut den Autoren sei dieser Nachhaltigkeits-Hype nicht auf ein „*Gutmenschentum*“ zurückzuführen, sondern zeige die Bewussterwerdung der natürlichen Grenzen auf. Unserem Kaufdrang sind keine Grenzen gesetzt, dachte man, bis die ersten „*Experten und Expertinnen*“ kritische Berichte verfassten, die bestimmte Konsumformen verurteilten.

Immerhin hat der „*Club of Rome*“ bereits seit 1968 Themen wie „*nachhaltiger Konsum*“ angedacht. Als Lösungsansatz wird „*qualitativer Konsum*“ gefordert, der auf Genügsamkeit, Solidarität und Naturverträglichkeit basiert. Hierbei wird der Staat als Hauptakteur gesehen (vgl. Schrader 2001:18). Mit der Taktik, die Verantwortung zwischen den verschiedenen Handlungsebenen zu verschieben ohne die Dringlichkeit wirklich ernst zu nehmen, ist wohl kein Ergebnis zu erwarten. Die Verordnung eines nachhaltigen Lebensstils ist laut Schrader jedoch genauso erfolglos (vgl. Schrader 2001:40). Welche Möglichkeiten ergeben sich hier im Bereich der Bildung? Als erste Antwort im Bildungswesen entwickelte sich die „*Umwelterziehung*“ bzw. „*Umweltbildung*“ (vgl. Rieß 2006:9). Eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Konzepte wurde durch internationale Umweltkonferenzen, wie der Weltgipfel in Rio de Janeiro 1992 (UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung), geboten.

In Österreich ist beispielsweise ein Projekt für nachhaltigen Konsum durch den Verein SOL entstanden. Hierbei wird den TeilnehmerInnen eine anschauliche Methode präsentiert, die den nachhaltigen Konsum im Alltag erleichtern soll (vgl. Besse 2008). Im empirischen Teil dieser Arbeit wird das Projekt cleanEuro näher untersucht (vgl. Abschnitt 3.3.3).

2.2.2 Thema Geld im Bildungsbereich– Eine Bestandsaufnahme

Wie bereits erwähnt, kann „Geld“ als ein sehr komplexes Element betrachtet werden, das besondere Einflüsse auf das gesellschaftliche Leben auslöst. Im Erziehungsbereich ist selten eine ernsthafte Aufarbeitung der Thematik zu erkennen. *„Es wird zunehmend schwierig, als mündiger Bürger an jene Informationen zu gelangen, die ein Verständnis der komplexen wirtschaftlichen Zusammenhänge ermöglichen“* (Zuba 1998: 33).

Aus diesem Grunde sieht Zuba (vgl. 1998:33) die Notwendigkeit darin, gezielt im schulischen Umfeld diese komplexen Verflechtungen in einem eigens dafür geschaffenen Fach „Globalisierung“ zu bearbeiten. Hierzu ist abzuklären, welche Rolle die Schule im gesamtgesellschaftlichen Konzept einnimmt. Laut österreichischem Schulorganisationsgesetz sei es Aufgabe der Schule, die SchülerInnen zu *„verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft“* heranzubilden. Zusätzlich ist die Schule verpflichtet die Jugend *„[...]mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“* (Schulorganisationsgesetz 1962).

Die Geldthematik wird hierbei nicht direkt erwähnt, dennoch ist der Umgang mit Geld vor allem in westlichen Ländern essentiell. Laut Prange wird das Thema im pädagogischen Feld vernachlässigt, denn die Pädagogik sieht es nicht als ihr Aufgabengebiet an (vgl. Prange 2002: 252). In einer Zeit, in der kein Tag vergeht, an dem die Medien nicht von der Finanzkrise, Schuldenkrise und Inflation berichten, realisiert man vereinzelt, welches Wissensdefizit von der Bevölkerung ohne Bedenken akzeptiert wurde.

Auch Heintel erwähnt die Uninformiertheit der Europäer über den Euro. Ihm zur Folge hätten lediglich Professionisten Zugang zu genaueren Informationen (vgl. Heintel 2005:101). Dazu vertritt eine deutsche unabhängige Plattform der Wissensvermittlung in einem Artikel, der sich einem Vortrag des Deutsche Bank Chefs Ackermann widmet, folgende Feststellung:

Weder auf der Schule noch durch die Medien hat der Bürger jemals gelernt, wie dieses System funktioniert. Niemand sagte ihm, wo das Geld für den Kredit herkommt, den ihm die Bank so großzügig ‚gewährt‘. Niemand informierte ihn

über die Konsequenzen, wenn er nach Billigangeboten aus Asien greift (Hausner 2011).

Das „Geld“ ist einer der wichtigsten Bestandteile unseres Lebens geworden, und dennoch wissen wir nur wenig über dieses vielfältige „Instrument“. Einer in Österreich durchgeführten Studie zur Folge wäre die Lösung für die steigenden Privatverschuldungen eine intensivere Beschäftigung mit der Geldthematik.

Für viele Österreicherinnen und Österreicher sind eine strengere Kreditvergabe und ein Unterrichtsfach „Umgang mit Geld“ notwendige Maßnahmen, um die hohe Verschuldung der privaten Haushalte wirksam zu bekämpfen (Andreas 2011).

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Thematik findet man selten. Dies ist womöglich auf die fehlende Relevanz des Themas im pädagogischen Bereich zurückzuführen. Prange zur Folge sei trotz der Allgegenwärtigkeit des Geldes dieses Thema in der Erziehung und Schule kaum behandelt worden.

Wenn uns versichert wird, dass wir in einer geldkapitalistisch verfassten Gesellschaft leben, dann sollte man erwarten, dass zumindest die allgemein verantwortete Erziehung sich um die Befähigung kümmert, mit Geld zu handeln und überhaupt mit den Geheimnissen von Banken und Börsen [...] bekannt zu werden; so wie ja auch dafür gesorgt und amtlich verordnet wird, dass jeder in Geschichte und mindestens einer Fremdsprache, [...] unterrichtet wird (Prange 2002:254).

Eine Broschüre mit dem Thema „Geld regiert die Welt. Doch wer regiert das Geld?“ des BM:UKK enthält einige kritische Ansätze, wie zum Beispiel die Aussage, dass Geld nach wie vor ein „großes Tabuthema“ sei, und obwohl es zu den „[...] genialsten Erfindungen der Menschheit [...]“ gehöre, sei es gleichzeitig „[...] Ursache unserer größten Probleme [...]“ (vgl. BM:UKK 2008:2). Vereinzelt sind kritische Darstellungen der Geldthematik im Bildungsbereich zu finden. Da es sich hierbei um einen komplexen und vielschichtigen Thema handelt, werden in manchen Lehrmaterialien gewisse Aspekte ausgelassen. Dies zeigt sich vor allem bei Materialien, die direkt aus dem wirtschaftlichen Bereich bzw. Bankensektor stammen (vgl. Bank und Börse, Europäische Zentralbank, Sparefroh TV). Inwiefern dies auf Lehrmaterialien bzw. den Lernbereich Globale Entwicklung zutrifft wird im empirischen Teil bearbeitet.

2.2.3 Sozialwissenschaftliche Annäherung an den Begriff „Geld“

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive Sorge laut Busch (vgl. Busch 2004:138) die *„kategoriale Unschärfe des modernen Geldbegriffs“* für Unklarheit, welche sich auf die gegenwärtige Diskussion auswirke. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sei laut Busch eine *„Disaggregation der Geldtheorie“* in den Sozialwissenschaften zu erkennen gewesen, welche eine *„[...] Aufspaltung des Geldbegriffs in eine qualitative und eine quantitative Kategorie“* (vgl. ebd.:139f) mit sich brachte. In den folgenden Unterkapiteln werden deshalb die Auffassungen von Marx und Simmels genauer betrachtet.

Deutschmann zur Folge fällt die Thematik durch einen Raster, da sich kaum eine Wissenschaft für „Geld“ zuständig fühle. (vgl. Deutschmann 2002: 10).

Weil es als normal gilt, daß [sic!] fast das ganze soziale Leben am Tropf des Geldes hängt, richtet sich die soziologische Aufmerksamkeit auf diese Normalität, eher auf verbliebene nich-monetarisierte Bereiche, etwa die zarten Pflänzchen der Lebenswelt, oder die schon seit Beginn der modernen Gesellschaft bedrohten, ‚letzten‘ moralischen Ressourcen (vgl. Deutschmann 2002 zitiert nach Ganßmann 1996 zitiert nach: 7).

Diese scheinbare Normalität besteht durch die Oberflächlichkeit der Betrachtung, die sich bei genauer Analyse zu einem komplexen Konstrukt aufbaut. Dass die wissenschaftliche Bearbeitung der Thematik durchaus an seine Grenzen stößt, erwähnt auch Lachausée, indem sie Geld als ein *„Zwitterwesen“* bezeichnet (vgl. Lachausée 2007:75).

Das Geldbegriff ist kaum wirtschaftswissenschaftlich zu erklären, da es sich hierbei in erster Linie um ein soziales Konstrukt handelt, das erst durch den *„[...] Sinneszusammenhang des sozialen Geschehens gewonnen [wird]“* (vgl. Gerloff 1952:98). Aus diesem Grund wird nun im folgenden Kapitel auf die soziale Konstruktion des Geldes eingegangen. Zuvor werden in den Unterkapiteln zwei geldtheoretische Ansätze von Marx und Simmel vorgestellt, die vor allem die gesellschaftliche Komponente des Geldes berücksichtigten.

2.2.3.1 Marx'sche Geldtheorie

Bei Marx werden zwar die verschiedenen Funktionen des Geldes wahrgenommen, wie Zirkulations-, Kauf-, Tausch- und Schatzmittel, dennoch handelt sich hierbei nicht um eine *„(fach-)ökonomische Theorie“*, wie es Bammé bezeichnet (vgl. Bammé 2005:30).

Die Marx'sche Betrachtungsweise bezieht vor allem auch die gesellschaftlichen Komponenten mit ein. Bezüglich Marxs Geldtheorie meint Bammé, dass die Rezeption anderer WissenschaftlerInnen oft zu Fehldeutungen und Missverständnissen geführt habe (vgl. ebd.:26). Die Werkrezeption sei vor allem wegen der unterschiedlichen Geldauffassungen bei Marx besonders im ersten und dritten Band des „Kapitals“ eine Herausforderung (vgl. ebd.:27).

In der klassischen politischen Ökonomie sei laut Busch (vgl. Busch 2004:139) das Geld als „*kategoriale Einheit*“ betrachtet worden. Diese Einheit bestehend aus einer qualitativen Kategorie, die auch als gesellschaftliche Momente des Geldes gesehen werden, und der quantitativen Kategorie, die vor allem den Geldkörper und deren Funktion beschreiben. Bei Marx wird die quantitative Einheit auch als „*Zeichen für ein Produktionsverhältnis*“ verstanden (vgl. ebd.: 139). Dem Geld selbst wird die Rolle einer Ware zugeschrieben. Hierzu meint Marx:

Es ist Grundlage der kapitalistischen Produktion, daß [sic!] das Geld als selbständige Form des Werts der Ware gegenüber tritt oder daß [sic!] der Tauschwert selbständige Form im Geld erhalten muß [sic!] , und dies ist nur möglich, indem eine bestimmte Ware das Material wird, in deren Wert sich alle anderen Waren messen [...]“ (Marx 1964: 532)

Marxs Geldverständnis leitet sich laut Busch (vgl. Busch 2004:143) aus der „*Analyse der Wertform*“ ab. Die quantitative Geldeigenschaft des Tauschwerts ist somit immer gegeben. Davon losgelöst zeigt sich die „*soziale Existenz*“, welche Geld aus sozialökonomischer Sicht als gesellschaftliches Verhältnis definiert. Der qualitative und quantitative Wert des Geldes wird bei Marx somit gleichermaßen berücksichtigt.

Busch zur Folge „[...] *erscheint das Geld in der heute vorherrschenden ökonomischen Auffassung bloß noch als quantitative Größe, als ‚Geldmengenaggregat‘*“ (ebd.: 139). In diesem Zusammenhang verliere die gesellschaftliche und geistig-soziale Komponente des Geldes an Bedeutung. Die Gesellschaft bedenkt nicht mehr, dass dieses Zahlungs- und Tauschmittel Qualitäten besitzen, die unser Handeln und unseren Charakter durchaus beeinflussen können. Aus diesem Grund werden die Qualitäten des Geldes in dieser Arbeit in drei zentrale Faktoren (siehe Unterkapitel 2.2.4) aufgegliedert, um diese im empirischen Teil mit einbeziehen zu können.

2.2.3.2 Philosophie des Geldes – Georg Simmel

Ein weiterer Autor, der sich mit der gesellschaftstheoretischen Sicht des Geldes auseinander setzte, ist Georg Simmel. In Simmels Werk *„Philosophie des Geldes“* wird als einzige Quelle Karl Marx angeführt. Dies zeige laut Bammé die Verwobenheit der beiden Konzepte (vgl. Bammé 2005:24).

Der Unterschied zu Simmels Auffassung ist jedoch, dass er sich *„vor allem auf die psychischen und kognitiven Auswirkungen der Geldwirtschaft“* (Girschik 2000) konzentrierte. Bei seiner Betrachtung des Geldphänomens legt Simmel besonderen Wert darauf, die ökonomische Perspektive auszusparen und dafür die *„philosophische“* Sicht auf die Thematik zu betonen (vgl. Deutschmann 2008:44). Hierzu meint Simmel: *„Wenn es eine Philosophie des Geldes geben soll, so kann sie nur diesseits und jenseits der ökonomischen Wissenschaft vom Geld liegen [...]“* (Simmel 1991:10).

Simmels Werk würde laut Deutschmann wieder verstärkt rezipiert und diskutiert. Der Grund dafür sei, dass sich viele Werke der Wirtschaftssoziologie zur Geldthematik nicht ausreichend beschäftigen. *„In ihrem sachlichen Kern reduzieren sie sich oft auf eine Rekapitulation ökonomischen Lehrbuchwissens“* (Deutschmann 2008:41). Zusätzlich kritisiert Deutschmann, dass die Wirtschaftstheorie selbst keine *„befriedigende Theorie des Geldes“* anbiete (vgl. ebd.:41). Indem Geld nur auf seine wirtschaftliche Funktion reduziert wird, bleiben viele Aspekte des Geldes unbeachtet. Aus diesem Grund stellt Simmel die zentrale Frage *„Was macht das Geld aus dem Menschen?“*

Die Darstellung dieser sozialen Qualitäten des Geldes in Simmels Werk findet sich vor allem im *„synthetischen Teil“*, in dem die *„Wirkung auf die innere Welt auf das Lebensgefühl der Individuen, auf die Verkettung ihrer Schicksale, auf die allgemeine Kultur“* (Simmel 1991:10) dargestellt wird. Simmels Ergebnis sei, dass Geld *„umwälzende soziale Folgen“* mit sich bringe (vgl. Deutschmann 2008:45). Eine zentrale Auswirkung des Geldes auf die Gesellschaft sieht Simmel in der *„individuellen Freiheit“*, die dem Einzelnen zukommt. *„Das Geld ermöglicht es den Menschen also, sich zu vereinzeln“* (ebd.:45).

Eine kritische Rezeption des Werks Simmels findet man bei Deutschmann (Bammé 2004 zitiert nach Deutschmann 1994:86). Er meint, dass Simmels Versuch der Darstellung des Geldes als kulturelles Phänomen gescheitert wäre, da er *„[...] die Wirtschaft nur unter dem Gesichtspunkt der Zirkulation und Konsumtion betrachtet und deren Vermittlung wie*

auch die der Kultur durch die gesellschaftliche Produktion und deren transzendentalen Status übersieht“ (vgl. Bammé 2005:23). Simmels Auffassung wird von Bammé als Symboltheorie des Geldes bezeichnet, welche sich vor allem damit auseinandersetzt, inwiefern Geld als Symbol von Werten gelten sollte, um zu funktionieren, oder ob Geld diesen Wert haben sollte. Das Papiergeld oder auch die Geldsumme am Bankkonto zeigen einen symbolischen Wert für ein Produkt, das gekauft werden kann. Ein Goldmünze hingegen besitzt selber diesen Wert und kann gegen etwas Gleichwertiges eingetauscht werden. In prekären wirtschaftlichen Zeiten vertrauen viele auf den Goldwert, denn der symbolische Wert des Geldes kann sich durch gesellschaftliche Umstände auflösen.

Bezug nehmend auf bestimmte WissenschaftlerInnen, die sich mit der gesellschaftlichen Dimension des Geldes auseinandergesetzt haben, zeigt sich die vielschichtige Bedeutung des Geldes. In dieser Arbeit wird die Rolle des Geldes vor allem als Träger des gesellschaftlichen Systems betrachtet. *„Geld ist keineswegs nur Träger der ‚Autopoesis‘ des wirtschaftlichen Systems, sondern der evolutionäre Schrittmacher sozialer Systemdifferenzierung schlechthin“* (Bammé 2005:15). Im folgenden Kapitel wird die gesellschaftliche Rolle genauer dargestellt.

2.2.4 Die gesellschaftliche Dimensionen des Geldes

„Geld ist nicht eine Sache, sondern ein gesellschaftliches Verhältnis“

(Schulmeister 2007 zitiert nach Marx 1972:82)

Menger fragt sich, weshalb ein Besitzer von Gütern so viel Wert darauf legt, diese gegen wertloses Papiergeld oder Münzen einzutauschen, die genauer gesehen *„Schuldscheine“* (vgl. Deutschmann 2002:11) sind, die nur so lange ihren Wert haben, so lange die Gesellschaft an diesen Wert glaubt (vgl. Menger 1970 zitiert nach Ganßmann 2002: 22).

Ganßmann spricht von einem Geldspiel, das gesellschaftlich anerkannt ist. Die ungeschriebenen Regeln des Geldspiels werden als selbstverständlich wahrgenommen und fortgeführt (vgl. Ganßmann 2002: 25). Diese gesellschaftliche Einstellung wird laut Searle auch als *„kollektive Intentionalität“* verstanden (vgl. ebd.: 27). Nur der gesellschaftliche Glaube an den Wert des Geldes gibt dem Geld seine Funktion. Gerloff stellt sich in seinem Werk *„Geld und Gesellschaft“* die Frage, welche Voraussetzungen

gegeben sein müssen, dass Geld als Gut gebraucht werden könne. Ihm zur Folge sei es eine gewisse Gesinnung der Geldgesellschaft, die diesen Gebrauch ermögliche (vgl. Gerloff 1952: 98).

Diese Gesinnung ist ein Band, das die Beteiligten umschließt und für sie zu einer Bindung wird, die weit entfernt von Wohlwollen oder willkürlichem Ermessen ohne äußeren Druck und Zwang als Ordnung und Recht empfunden wird. (vgl. ebd.:98)

Das Geld besitzt einen verbindlichen Charakter, diejenigen, die Teil dieser Geldgesellschaft geworden sind, können nur schwer aus diesem System austreten, denn alles wurde mit einem Geldwert gleichgesetzt. Die Handlung des Individuum wird immer stärker vom Geldsystem gesteuert. Indem dieses „Spiel“ nicht weiter hinterfragt wird, können durch Geld gesteuerte Handlungen vom Individuum nicht durchschaut werden. Kellermann spricht von einer „*unbewussten Handlungsorientierung*“, wenn die Geldsymbolik von dem realen Wert nicht mehr unterschieden wird und somit diese Geldorientierung verinnerlicht wird (vgl. Kellermann 2005:117)

Die fehlende kritische Reflexion lässt einen Nährboden für manipulative Handlungen entstehen, die durch Werbung und Medien gesteuert werden. Laut Ottomeyer würden allgemein gesellschaftliche Tendenzen der „*kapitalistischen Ökonomie*“, die sich durch „*Markt- und Wertfundamentalismus*“ zeigen, wirkt „*werte- und normenzersetzend*“ (vgl. Ottomeyer 2005: 236). Ohne diesen Zusammenhang zu erkennen „[...] *ha[t] sich das Lebensgefühl und Bewusstsein, dass wir in einer ‚verkehrten Welt‘ leben und dass die Bewegung des Geldes auf dem Erdball irgendwie außer Kontrolle geraten ist, bei vielen Menschen deutlich verstärkt*“ (Ottomeyer 2005: 236).

Um das gesellschaftliche Phänomen des Geldes genauer zu fassen, wird es in dieser Arbeit in verschiedene „*Qualitäten*“ klassifiziert. Die folgende Grafik (vgl. Abbildung 5) teilt „*Geld*“ in drei verschiedene Ebenen. Diese Ebenen dienen der Aufschlüsselung der Komponenten, die zum Teil verborgen sind. In den folgenden Unterkapiteln werden die drei Dimensionen detailliert aufgearbeitet, um diese dann im empirischen Teil anhand von Lehrmaterialien zu überprüfen.

Gesellschaftliche Dimensionen des Geldes

Wahrnehmbare und vergessene Dimensionen

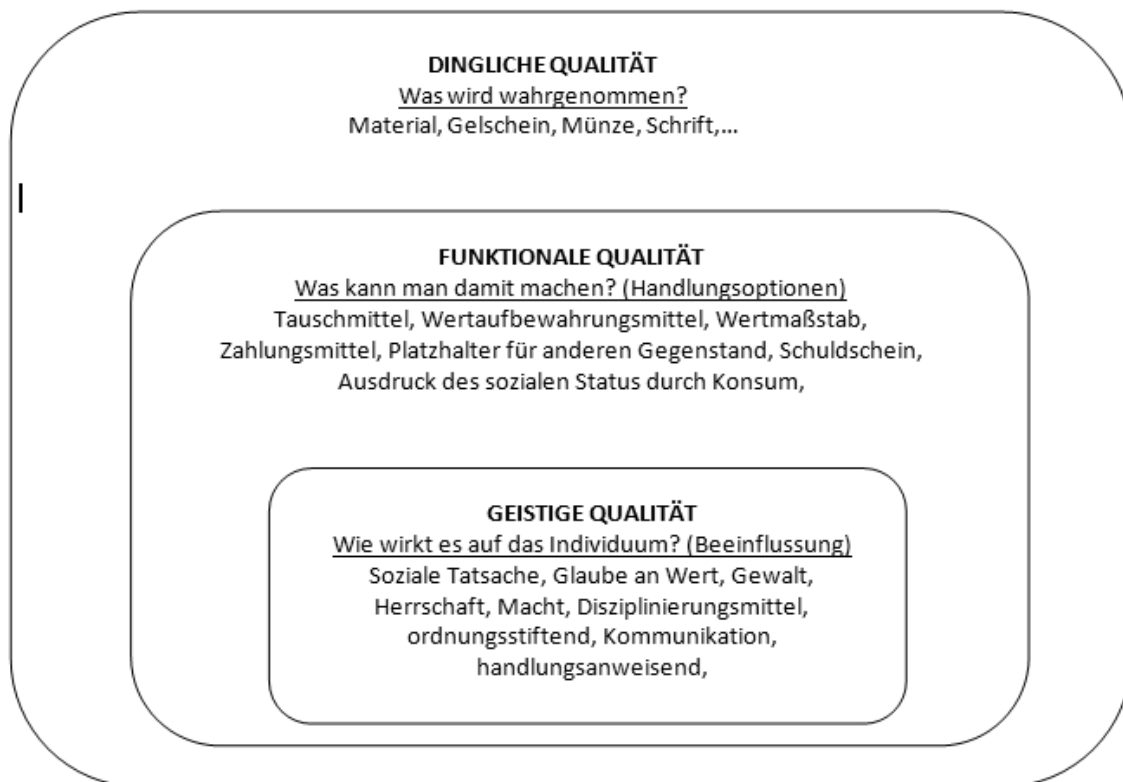


Abbildung 1: Gesellschaftliche Dimension des Geldes

2.2.4.1 Die dingliche Qualität des Geldes

Diese Ebene reduziert das Geld auf seine stofflichen Bestandteile. Mittermeir schreibt hierzu: *„Betrachtet man es als dingliches Objekt, reicht das Spektrum der Repräsentationsformen von Gold (Salz, Kauri-Muscheln...) über Goldmünzen und ‚Billig-Scheidemünzen‘ zu Papiergeld und selbst erstellten Kontoauszügen“* (Mittermeir 2005: 141)

Ein Gelschein besitzt nach rein dieser Betrachtung nur den Wert des Papiers, auf dem dieser gedruckt wurde. Hierbei hätte ein 10-Euro-Schein fast den gleichen Wert wie ein 200-Euro-Schein. Ein Großteil der zusammengetragenen Lehrmaterialien zum Thema Geld beschäftigen sich vorwiegend mit dieser *„dinglichen Qualität“*.

Auf das *„Vertrautmachen“* mit der dinglichen Geldmaterie wird vor allem bei online Materialien von Banken abgezielt. Hierbei werden die Merkmale und Zeichen des Gelscheins analysiert, um die Gesellschaft mit dem *„Schuldschein“* vertraut zu machen.

Vor allem Publikationen aus dem Banken- und Wirtschaftssektor zeigen oftmals eine sehr dingliche Darstellung des Geldes, wobei die anderen Ebenen nicht wirklich erwähnt werden. Dies zeigt sich beispielsweise auf der Seite der österreichischen Nationalbank (OENB), unter der Rubrik „*Rund ums Geld*“ (vgl. OENB). Neben der „*Geschichte des Euros*“, die den Entstehungsprozess darstellt, finden sich hauptsächlich Informationen zu beschädigtem Geld, Falschgeld, Merkmale des Euros, Sicherheitsmerkmale und Tipps, diese zu erkennen. Einige Informationen werden dennoch dem Leser vorenthalten.

Die vielen Informationen über die dingliche Qualität des Geldes werden vor allem von Banken zur Verfügung gestellt (vgl. Anhang 1: Materialiste), aber auch Schulmaterialien werden teilweise direkt in Kooperation mit Banken verfasst, wie das Sparefroh TV mit dazugehörigen Unterrichtsmaterialien (vgl. Sparkasse). Ob die dingliche Qualität noch länger erhalten bleibt, ist eine andere berechnete Frage. Immerhin verabschiedete die EU bereits 2009 eine Verordnung, die die schrittweise Abschaffung des Bargeldes bewirken soll. (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2009). Für Deutschland wird die Umsetzung schon ab August 2012 gestartet. In Schweden hingegen ist die Umsetzung bereits voll im Gange, diejenigen die noch Bargeld verwenden, „[...] *hätten etwas zu verbergen*“ (vgl. Hausner 2010).

Wenn die dingliche Qualität des Geldes verloren geht, hat dies viele Auswirkungen auf die Privatsphäre. Der Zahlfluss kann ständig kontrolliert werden und kein Konsum kann mehr anonym durchgeführt werden. Zusätzlich kann dem Bürger laut dieser Verordnung (2009/110/EG) der Zugang zu diesem E-Geld verwehrt bleiben. Obwohl diese Richtlinien bereits seit 2000 schrittweise eingeführt werden, werden die Bürger medial kaum über diese Neuerungen informiert. Eine Auflösung des substantiellen Wertes des Geldes wird bei Simmel und Marx mit einem „*Bedeutungsverlust*“ des Geldes gleichgesetzt. Im Gegensatz dazu bedeutet dies, dass Geld seinen „*soziologischen Charakter*“ annehmen kann und somit zu einem „*vollkommeneren Ausdruck*“ gelangt. (vgl. Bammé 2005:19). In anderen Worten schreibt Bammé: „*Je mehr das Geld sich >entsubstanzialisiert<, abstrakt wird, um so konkreter wird es im Sinne seiner Kapitalisierung*“ (vgl. ebd.:22).

Die „*Doppelrolle des Geldes*“ zeigt sich laut Simmel dann in seiner vollständigen Form. Diese beiden Rollen des Geldes werden in dieser Arbeit in zwei weitere Qualitäten des Geldes aufgeteilt. Zum einen spricht Simmel vom Geld im Sinne des Tauschmittels und somit von seiner funktionalen Qualität. Andererseits sieht er Geld auch als „*Movens der*

gesellschaftlichen Dynamik“ (vgl. ebd.:20), die in dieser Arbeit der „*geistigen Qualität*“ zugeordnet wird. Diese beiden Rollen werden in den kommenden Abschnitten behandelt.

2.2.4.2 Die funktionale Qualität des Geldes

Dieses Kapitel widmet sich den vielfältigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Funktionen des Geldes. Laut Ganßmann beziehe sich das Wort „*Geld*“ „[...] *auf eine Familie von Funktionen, die manchmal von denselben, manchmal von verschiedenen Objekten wahrgenommen werden.*“ (Ganßmann 2002: 26). Durch seine Funktion gewinnt Geld seine Bedeutung und seinen Wert. Burghardt (vgl. Burghardt 1977:16) meint dazu, dass das „*Wesen des Geldes*“ nicht in seiner Substanz liegt, sondern in seiner Funktion. Die dingliche Ebene, wie zuvor behandelt, ist eine nebensächliche Qualität, wie man auch die Tendenz zum elektronischen Geld sehen kann. Bei Burghardt sei diese funktionale Qualität besonders wichtig, dennoch würde Geld nicht „*funktionieren*“, wenn da nicht die geistige Qualität gegeben ist. Wie im darauffolgenden Kapitel genauer beschrieben, macht die geistige Qualität das Wesen des Geldes aus. Der Geldbesitz ist nur dann interessant und erstrebenswert wenn Geld diese „*vermittelnde Funktion*“ besitzt, um es zu einem anderen Zeitpunkt gegen etwas anderes einzutauschen. (vgl. ebd.: 18)

Bei Marx werden sechs zentrale Funktionen des Geldes unterschieden. (vgl. Schulmeister 2007:29). Ihm zur Folge ist Geld als Wertmaßstab, als Zirkulations-(Tausch)mittel, Zahlungs-, Kredit- und Wertaufbewahrungsmittel in Verwendung. Ergänzend dazu erwähnt er noch das „*Weltgeld*“, welches als eine „*Voraussetzung der Globalisierung*“ zu sehen sei.

Diese vielfältigen Funktionen des Geldes werden von manchen Wissenschaftlern wie Silvio Gesell durchaus kritisch betrachtet. Gesell zur Folge könne Geld dauerhaft keine zwei Funktionen erfüllen, denn als „[...] *Schatzmittel, konnte es nicht gleichzeitig den Warenaustausch als Tauschmittel sicherstellen.*“ (vgl. Hannich 2000: 10). Das Geldsystem funktioniere nur wenn das Geld ständig im Umlauf sei und nicht gehortet wird. Könnte dies womöglich auch ein Auslöser für die ständig wiederkehrenden Geldsystemkrisen sein? Laut Simmel habe sich die Aufgabe des Geldes durchaus erweitert, denn als zentrales Instrument des Konsums ist die der Produktion hinzu gekommen. (vgl. Deutschmann 2002: 8 zitiert nach Simmel 1989: 299). Geld kann sich

somit durch Zinsen vermehren, ohne dass das Individuum eine bestimmte Leistung erbringen muss.

Laut Schulmeister sei ein „*stabiles Wirtschaftswachstum*“ nur dann gegeben, wenn „[...] *eine Balance zwischen dem Streben nach Reichtum an Geldkapital und nach Reichtum an Gütern*“ (vgl. Schulmeister 2007:39) gegeben sei. Eine gesellschaftlich zentrale Funktion die aus wirtschaftlicher Sicht nicht betrachtet wird, ist Geld als Statussymbol. In Form von Konsum kann jeder Mensch seinen Status präsentieren.

2.2.4.3 Die geistige Qualität des Geldes

Diese Ebene kann auch als Kernqualität des Geldes bezeichnet werden, denn erst durch den Glauben, dass Geld einen Wert besitzt, kann es verwendet und anerkannt werden. Dennoch ist sie nur durch gezieltes Hinterfragen wahrnehmbar, ansonsten bleibt diese Qualität verborgen. Diese verhüllte Qualität besitzt einen besonders großen Einfluss auf das Individuum, welcher in diesem Abschnitt genauer thematisiert wird.

Das Geld ist eng mit sozialer Kommunikation verbunden, deshalb verstehen Luhmann und Habermas, dieses als „*Spezialsprache*“ (vgl. Ganßmann 2002:38). Ganßmann meint, dass Geld ohne Sprache nicht existieren könnte und ein „[...] *hierarchischen System von Regeln, Konventionen, Medien auf ziemlich elaborierten Mustern von Funktionszuschreibungen [...] voraussetz[t]*“ (ebd.:38).

Die gesellschaftliche und kommunikative Komponente des Geldes wird von den anderen Qualitäten verschleiert. Bereits Georg Simmel beschäftigte sich mit der „*Doppelrolle des Geldes*“ und meinte, Geld sei „*Tauschmittel*“ und „[...] *Movens der gesellschaftlichen Dynamik*“ (vgl. Bammé 2005:20). Das Geld wirke besonders intensiv auf den menschlichen Charakter und ließe „[...] *soziale Typen wie der Arme, der Zyniker, der Blasierte, der Geizige, der Verschwender, der Asket* [...]“ (ebd.: 20) entstehen. Bammé zur Folge hätte Geld einen besonderen Einfluss auf die Gesellschaft und verweist in diesem Zusammenhang auf Simmel und Piaget. Die Objektivierung gewinnt an Bedeutung, wobei die „*Gefühlsfunktion*“ abnimmt. „*Geld bedeutet Intellektualisierung gesellschaftlicher Verkehrsformen*“ (ebd.: 21)

Doch nicht nur unser Charakter wird vom Geld beeinflusst, sondern auch das individuelle Handeln. In einem gewissen Ausmaß ist uns dieser Aspekt klar, dennoch betrifft es immer mehr Handlungsebenen. Kellermann meint hierzu: „*Je expansiver sich Geld als*

Handlungsorientierung in den verschiedenen Lebensbereichen durchsetzt, desto wirkungsvoller kann es als Katalysator zum Erreichen von Handlungszielen genutzt werden [...]“ (Kellermann 2005:120). Abschließend fasst Kellermann zwei zentrale Funktionen des Geldes zusammen. Zum einen sei die „*abstrakte, mechanisch-konstruierte*“ Funktionsebene zu betrachten. Zum anderen ist es die „*sozial-wirkende*“, die bedacht werden sollte, um ein freies und individuelles Handeln gesellschaftlich zu erhalten. Zusätzlich dazu gibt es noch sekundäre Funktionen, die oft verborgen bleiben. Laut Kellermann sind folgende Funktionen gemeint:

„[...] *Menschen und Organisationen zu veranlassen, Leistungen verfügbar zu machen* [...]“ (ebd.:131). Geld lässt den Menschen Leistungen erbringen, die er eigentlich aus sich heraus nicht erbringen möchte. So wie viele einer Arbeit nachgehen, die nicht ihren Interessen entspricht, nur um Zugang zu Geld zu haben. In diesem Gesellschaftssystem sind wir großteils gezwungen etwas zu machen. Die Arbeiten und Leistungen werden nicht mehr aus eigenem Interesse oder Freude erbracht sondern oft um seine eigenen Bedürfnisse befriedigen zu können. In manchen Fällen kann man womöglich bereits von „*Zwangsarbeit*“ sprechen.

Eine weitere Funktion ist es „*-Ungleichheiten von Leistungsbereitschaft und Leistungsverfügung auszugleichen;*“ (ebd.:131). Die zu erledigenden Aufgaben können so verteilt werden, dass auch unliebsame Arbeiten erledigt werden müssen, da diese Menschen keine andere Wahl haben. Angesichts dieses Zwangs und dieser Wahllosigkeit könnte eine Tendenz der Versklavung diskutiert werden, denn Geld macht uns zu unfreien Menschen. Hierzu meint Lachausseé, dass „*Geld in der heutigen Zeit [...] der Beweis dafür [sei], dass die Befreiung immer noch in den Kinderschuhen steck[e]. Am Geld lesen wir den Befreiungsgrad ab*“ (Lachausseé 2007:82)

Mit einem Machtinstrument, wie es Geld sein kann, können Handlungen erzwungen werden. Diese Machtausübung zeigt sich dann auch in einer Form von „*Gewalt*“. So meint Bammé, dass Geld „[...] *in zwischenmenschlichen Beziehungen manifeste Gewalt ersetzt [habe]*“ (vgl. Bammé 2005:11) und zusätzlich „[...] *selbst Gewalt produzier[e] und [an]wende[...]*“. Im weiteren Verlauf des Textes zitiert er Singer und meint, dass „[...] *Geld im Laufe der Zeit zum Handlanger des legalisierten Verbrechens, der Kriegsführung geworden.*“ sei (vgl. ebd.:11 zitiert nach Singer 2003) Doch auch im Konsumbereich ist der Einfluss von Geld nicht zu unterschätzen, denn dieses

Tauschverhältnis führt laut Kitzmüller zu einer „*Anonymisierung der Gewalt*“ (vgl. Kitzmüller 2007:107). Die Verantwortung verfällt durch den unbedachten Einkauf des Konsumenten.

„*All das, die ganze Kette von Entscheidungen und Folgen samt den ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Schäden, ist der tatsächliche ökonomische Inhalt des banalen Kaufakts.*“ (ebd.: 107). Der Konsument hat sein verdientes Geld aufgewendet, um sich etwas zu kaufen. Indem er kaum Information über das Produkt bekommt, gibt er auch die „*Verantwortung*“ seiner Handlung ab. Die Bewusstwerdung dieses verantwortungslosen und unbedachten Handelns ist erforderlich für eine „*nachhaltige Entwicklung*“.

Bezugnehmend auf Simmels „*Philosophie des Geldes*“ formuliert von Flotow (vgl. von Flotow 1995) „*fünf zentrale Trendaussagen*“, die als gesellschaftliche Veränderungen aufgrund des Geldeinflusses verstanden werden.(vgl. Bammé 2005:23). Bei genauer Betrachtung sind diese „*Trendaussagen*“ auch auf Merkmale der „*Globalisierung*“ zurückzuführen. Eine Verbindung dieser beiden Komponenten scheint somit eindeutig. Als erster Faktor wird die „*Individualisierung*“ erwähnt, die dem Menschen hilft, sich aus „*personalen Machtverhältnissen*“ heraus zu lösen, dies kann man deutlich am Wandel von Familienstrukturen sehen (vgl. Peukert 2008: 88ff). Hierzu erwähnt Zuba, dass die „*Familienfunktion*“ einem Wandel unterzogen ist und „*verwandtschaftliche Beziehungen*“ an Relevanz verlieren (vgl. Zuba 1998: 28). Laut von Flotow ermögliche das Geld die „*[...] die Herauslösung des Individuums aus den personalen Abhängigkeiten der Gruppe [...]*“ (von Flotow 1995: 193).

Zusätzlich führt von Flotow die „*Erweiterung*“ an, welche für die Ausweitung des sozialen Bewegungsfeldes, die durch die Internetverbindung und Transportmitteln stehen soll. (von Flotow 1995: 196f). Die Kommunikation über Nationalgrenzen hinweg hat sich im Zuge der Globalisierung durchaus beschleunigt. Doch auch der Punkt „*Zentralisierung*“, den von Flotow in Zusammenhang mit der Wirkung des Geldes auf die Gesellschaft darstellt, zeigt sich im Konzept der globalen Entwicklung wieder. Daraus lässt sich schließen, wenn man beabsichtigt, „*Globalisierung*“ als Phänomen zu behandeln.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der vor allem im Buch „*Die Geldgesellschaft und ihr Glaube*“ von Kellermann (vgl. Kellermann 2007) dargestellt wird, ist Geld als Religion.

Denn ohne den gesellschaftlichen Glauben an den Wert des Geldes könnte das Geldsystem nicht funktionieren. Ein Schritt weiter geht in diesem Zusammenhang Kitzmüller (vgl. Kitzmüller 2007:212), wenn er meint, das Geldsystem übernimmt die *„Erfindungen“* der Religionen. In diesem Zusammenhang erwähnt Heintel *„Auf die Ökonomie, den anonymen Warenaustausch bezogen, ist Geld so etwas wie Gott für die ganze Schöpfung bezogen“* (Heintel 2005:94f).

Dieses Kapitel hat Funktionen und Rollen des Geldes aufgezeigt, die außerhalb eines wirtschaftlichen Kreislaufes stattfinden und nur wenig öffentlich diskutiert werden. Diese Form der Wirtschaftsordnung, die bei Gerloff (vgl. Gerloff 1952:273) auch als *„Kapitalismus“* dargestellt wird, prägt nicht nur die wirtschaftliche Welt, sondern auch die sozialen und moralischen Werte der Gesellschaft. *„Das Geld ist immer soziales Beziehungsmittel, aber nirgends zeigt sich seine Kraft, gesellschaftlicher Beziehungen zu gestalten und bestehende umzubilden, stärker als in der kapitalistischen Wirtschaft“* (ebd.:273). Inwiefern dies in ausgewählten Materialien berücksichtigt wird, zeigt sich im empirischen Teil.

2.3 Der Lernbereich Globale Entwicklung

Der Begriff *„Lernbereich Globale Entwicklung“* wird in dieser Forschungsarbeit als Überbegriff für Lernkonzepte des globalen Lernens, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und entwicklungspolitische Bildung verwendet. Der Fokus bei der Betrachtung dieses Lernbereichs liegt in der inhaltlichen Aufarbeitung globaler Zusammenhänge. Anhand des Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. KMK/BMZ 2007), werden thematische Ausrichtungen, unter besonderer Berücksichtigung der Geld- und Globalisierungsthematik, diskutiert.

2.3.1 Notwendigkeit eines neuen Lernbereichs

Wie bereits erwähnt sind die Einflüsse der Globalisierung auf das Bildungswesen klar zu erkennen. Inwiefern besteht aber die Notwendigkeit passende Lernkonzepte zu finden? Mit dem Orientierungsrahmen LGE soll der gesellschaftliche Umgang mit dieser *„neuen“* Globalisierungsthematik erleichtert werden.

Das Hauptargument für das Bestehen des Lernbereichs sind wie bei anderen Bildungskonzepten, die Veränderungen durch die Globalisierung. Durch die Vermittlung von Kompetenzen sollen die Schüler befähigt werden, mit neuen globalen Herausforderungen umzugehen, wobei sich die Frage stellt, ob die jüngere Generation wirklich diese Veränderungen begreifen kann.

Laut Wulf ergeben sich *„neue Voraussetzungen für Erziehung“*, die durch die einhergehenden Globalisierungsprozessen entstehen. Diese *„unauflösbaren Spannungen“* die durch die globale Vernetzung geschaffen werden, sollen durch Erziehungskonzepte bearbeitet werden. (Wulf/Merkel 2002: 15).

Auch im Buch *„Globales Lernen“* (vgl. Hallitzky/Mohrs 2005) heißt es in der Einleitung *„Globalisierung setzt uns unter Druck, fordert unsere Flexibilität und zwingt uns zu Veränderung“* (Bennack 2005:7). Die Wortwahl in Bezug auf Globalisierung zeigt in vielen Texten den kritischen Blickwinkel. Bei Bennack und Hallitzky kann der Leser durch die Worte *„Druck“* und *„zwingen“* eine beengende Tendenz der Globalisierung erkennen, obwohl Globalisierung andererseits als vernetzend und entgrenzend dargestellt wird, wie bei Forghani-Arani

„Die Welt bewegt sich in Richtung Globalisierung, sichtbar durch zunehmende Vernetzung, Verflechtung und gegenseitige Abhängigkeit ihrer Teile“ (vgl. Forghani-Arani 1999:27). Im Zusammenhang fallen sehr oft die Begriffe *„Vernetzung“* und *„Verflechtung“*, die als eine neue Entwicklung dargestellt werden. Doch was ist nun die konkrete Herausforderung für die Gesellschaft?

„Die Globalisierung stellt unser aller Talent auf die Probe, zusätzliche Maßnahmen und eine bessere multilaterale Zusammenarbeit einzufordern, insbesondere in diesen von weltweiten Finanzmarkturbulenzen und wirtschaftlicher Ungewissheit geprägten Zeiten.“ (OECD 2008).

Sind es die weltwirtschaftlichen Turbulenzen, die uns herausfordern? Laut Vester sei die Entwicklung pädagogischer Maßnahmen bezüglich globaler Entwicklung sinnvoll und notwendig.

„Für die Bewältigung unserer Zukunft fallen jedoch nicht nur Denkformen, sondern auch Lernformen und die Art der Informations- und Wissensvermittlung eine große Bedeutung zu.“ (Vester 1989:44).

Die bestehenden und bevorstehenden globalen Entwicklungen verlangen somit nach neuen Formen des Umgangs, die gezielt hergestellt werden müssen. Es genüge also nicht,

sich einfach an die Neuerungen anzupassen, wie es der Evolutionsprozess schon Jahrtausende tut. Die Zivilisation sei gefordert, sich explizit auf die Entwicklungen aufgrund von Lernprozessen anzupassen.

2.3.2 Orientierungsrahmen

Ein umfangreiches und zugleich praxisbezogenes Dokument lieferte ein gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) in Deutschland (vgl. KMK/BMZ 2007:17f). Vielzählige Publikationen wie der Report *„Learning the treasure within“*, der die vier Säulen der Erziehung näher darstellt, sind Wegbereiter für den Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. Michelsen 2009 : 81). Die Miteinbeziehung möglichst „*aller*“ Perspektiven findet sich in leicht abgeänderter Form auch im LGE mit den Entwicklungsdimensionen wieder. (vgl. KMK/BMZ 2007:28f).

Auch die österreichische UNESCO-Kommission setzte sich aus diesem Grund das Ziel den Bereich *„Bildung für nachhaltige Entwicklung“* zu fördern (vgl. Österreichische UNESCO-Kommission). Als zentrale *„Themenfelder der Dekade“* werden *„Gender, Gesundheit, Umwelt, Ländliche Entwicklung, Kulturelle Vielfalt, Friede und menschliche Sicherheit, nachhaltige Stadtentwicklung und nachhaltiger Konsum“* angeführt (vgl. österreichische UNESCO-Kommission). Über eine *„wirtschaftliche“* Nachhaltigkeit ist jedoch in diesem Zusammenhang nicht die Rede und auch *„Geld“* als Schwerpunkt wird nicht erwähnt. Im Gegenzug dazu hat das *„Bildung für nachhaltige Entwicklung- Portal“* in Deutschland für das Jahr 2010 das Jahresthema Geld gewählt. (vgl. BNE-Portal/ Globales Lernen Deutschland)¹.

Die Abkommen, die im Rahmen der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung von Rio 1992 und Johannesburg 2002 entstanden sind, wie beispielsweise die Agenda 21, welche in Rio verabschiedet wurde, gelten laut Orientierungsrahmen LGE als *„[...] Ausgangspunkt für die internationale Anerkennung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und der Notwendigkeit, gesellschaftliche, wirtschaftliche und ökologische Zieldimensionen aufeinander abzustimmen“* (KMK/BMZ 2007:16). Das entwicklungs-

¹ Die Inhalte und Zielsetzung werden im Kapitel „Geld und Konsum“ genauer ausgearbeitet.

und umweltpolitische Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert mit dem Namen „Agenda 21“ ist vor allem mit Themen der nachhaltigen Entwicklung beschäftigt. (vgl. Apel 1998:19)

Eine weitere globale Zielsetzung der Vereinten Nationen, die durchaus Einfluss auf den Lernbereich Globale Entwicklung ausübt, sind die MDGs (Millennium Development Goals). Unter den acht Zielen befinden sich neben der Bekämpfung von Hunger und Armut auch die Entwicklung einer globalen Partnerschaft und die Primärschulbildung. Im Vorwort des Orientierungsrahmen LGE verdeutlicht Niebel, dass mit der „[...] Vereinbarung des MDG-Ziels 8, das den Aufbau einer globalen Partnerschaft anstrebt, [...] nur gemeinsam einer globalen nachhaltigen Entwicklung ein Stück näher kommen und die Welt gerechter und nachhaltiger gestalten können“ (KMK/BMZ 2007:9). Demzufolge kann auch der Bildungsbereich einen wichtigen Beitrag leisten, wenn es um die Umsetzung der globalen Ziele geht.

Der Orientierungsrahmen versteht sich als „[...] möglicher Zugang innerhalb einer Bildung für nachhaltige Entwicklung [...]“ (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007:33). Es handelt sich hierbei um ein „unverbindliches Rahmenkonzept“, welches sich das Ziel setzt „[...] Hilfe zu geben für curriculare Strukturierung eines Lernbereichs Globale Entwicklung“ (Schreiber 2008: 14)

Die Zielgruppe sind Lehrer und Akteure im Bildungsbereich, die in diesem Orientierungsrahmen Anregungen für die Umsetzung im Schulunterricht suchen. Die aufgearbeiteten Materialien sind für SchülerInnen der Grundschule, die erste Sekundarstufe und die Berufliche Bildung gedacht (vgl. KMK/BMZ 2007:18). Das bedeutet nun nicht, dass Konzepte der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ oder auch „Globales Lernen“ grundsätzlich nur auf diese Zielgruppe zugeschnitten sind. Eine bestimmte Altersgrenze gibt es nicht, jedoch eignet sich die Umsetzung vor allem in Schulen, da der allgemeine Lehrstoff mit Themen der „Nachhaltigkeit“ und „Globalisierung“ in Verbindung gebracht wird.

Das Ziel des Orientierungsrahmens ist es „[...] Globale Entwicklung als Lernbereich einer BNE in den Schulen zu etablieren“ (vgl. Kalex/Graman 2009:136). Für die Erstellung wurden Experten aus verschiedenen Bereichen gebeten, einen Beitrag zu liefern. Dass die dafür gewählten Autoren zum Großteil nicht am jahrelangen Diskurs des Bereichs „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aktiv beteiligt waren, ist ein Kritikpunkt,

der von Asbrand und Lang-Wojtasik angeführt wird (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007:33). Dies bietet allerdings auch die Möglichkeit, neue Gedanken und Ideen in den Entstehungsprozess einfließen zu lassen, denn genauso wie der gesamte Bildungsbereich in keiner starrer Position verharren kann, so gilt auch für den Lernbereiche Globale Entwicklung Erneuerung und Aktualisierung als notwendig und sinnvoll.

2.3.2.1 Zieldimensionen und Handlungskompetenzen

Mit Hilfe von vier Zieldimensionen soll eine Beziehung zu den schulischen Unterrichtsfächern gegeben sein. Zusätzlich finden sich diese auch, wie schon angesprochen in dem Report „*Learning the treasure within*“ der UNESCO. Die in diesem Zusammenhang angeführten vier Säulen der Erziehung sind in leicht abgewandelter Form dort bereits behandelt worden (vgl. Michelsen 2009:81).

Die Gliederung in die Bereiche Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Umwelt ist durchaus schlüssig. Immerhin sind es vier zentrale Faktoren, die im Globalisierungsprozess eine Rolle spielen.

„Die Entwicklungsdimensionen Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt haben Affinitäten zu schulischen Fächern und Fachbereichen. Der Orientierungsrahmen nimmt diese vier Entwicklungsdimensionen zum Ausgangspunkt, um die komplexen Fragen globaler Entwicklung zu strukturieren und Empfehlungen für die Bearbeitung im Fachunterricht zu geben.“ (KMK/BMZ 2007:18)

Einerseits bietet sich die Orientierung an den außerschulischen Themengebieten an, da die Schulfächer in ähnliche Kategorien eingeteilt sind. Andererseits werden die Inhalte wieder in gleichen Schemata vermittelt und kategorisiert und geben den SchülerInnen vorgefertigte Strukturen. Es stellt sich hierbei die Frage, ob die Entwicklungsdimensionen in einem Gesamtkonzept betrachtet werden, so wie auch in der realen Welt wirtschaftliche und politische Prozesse nicht voneinander getrennt ablaufen.

In der folgenden Abbildung sind neben den Entwicklungsdimensionen auch die verschiedenen Handlungsebenen eingezeichnet. Ein verantwortungsvolles und nachhaltiges Handeln ist erst dann gegeben, wenn von jedem Akteur die verschiedenen Perspektiven betrachtet und reflektiert werden. Wenn beispielsweise das Individuum sich entscheidet, eine bestimmte Ware am Markt zu kaufen, und hierbei alle vier Dimensionen berücksichtigt werden. Aus wirtschaftlicher Sicht wird durch den Kauf Profit erzielt. Auf

gesellschaftlicher Ebene stellt sich die Frage, ob die Hersteller dieser Ware auch wirklich fair behandelt worden sind und ob die Herstellungsverfahren umweltfreundlich waren. Dieses Beispiel ist gut in der Grafik des Orientierungsrahmens zu verorten. Die Vielschichtigkeit und Komplexität eines einzelnen Aspektes ist anhand der Abbildung gut zu erkennen.

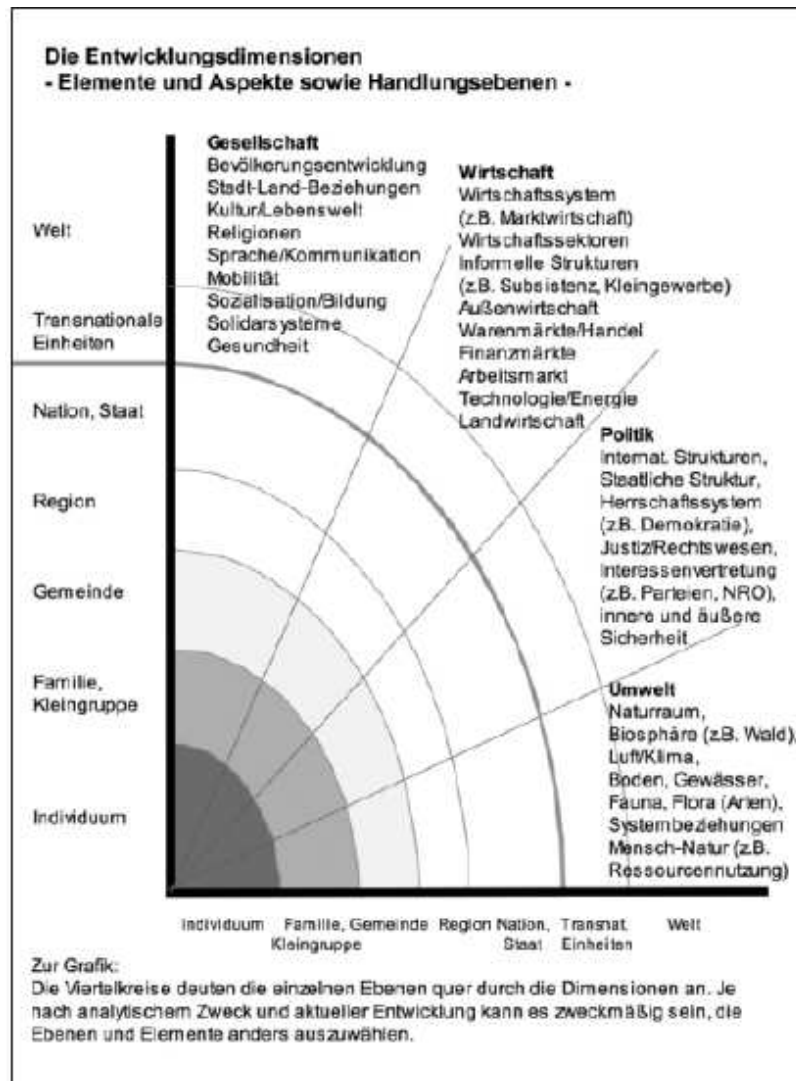


Abbildung 2: KMK/BMZ 2007:29

Eine weitere Grafik nimmt nochmals die unterschiedlichen Ebenen her und gliedert sie in drei Handlungsebenen: Makro-Ebene (Welt, transnationale Einheiten), Meso-Ebene (Region, Stadt, Gemeinde) und die Mikro-Ebene, welche die Felder Familie und Individuum beinhaltet. (vgl. ebd.: 29) Eine besondere Herausforderung in Zeiten der Globalisierung ist es, diese verschiedene Handlungsebenen und Entwicklungsebenen

einander anzugleichen, denn die unterschiedlichen Akteure haben auch sehr differierende Ansichten und Interessen. Hierbei stellt sich dennoch die Frage, ob die SchülerInnen mit einer solchen Komplexität im Unterricht konfrontiert werden können oder ob sie ohnehin im realen Leben damit umgehen müssen ohne die Hintergründe zu verstehen. Laut Hartmeyer ist die Darstellung der Zielkonflikte als integratives Modell zu verstehen, welches „[...] die Kohärenzproblematik als eine zentrale Aufgabe anerkennt“ (Hartmeyer 2010:112)



Abbildung 3 : KMK/BMZ 2007:30

Wie bereits erwähnt, widmet sich das 3.Kapitel den Kompetenzen, die in diesem Orientierungsrahmen eine besondere Rolle einnehmen. Das erstrangige Ziel ist nicht Inhalte zu überliefern, sondern den SchülerInnen den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen (vgl. KMK/BMZ 2007:69).

Bei der Vermittlung von Inhalten und Fakten besteht immer eine gewisse Gefahr, dass die Inhalte nicht zu hundert Prozent wertneutral und objektiv sind. Zu bestimmten Themen gibt es beispielsweise unterschiedliche Sichtweisen, die die Lernenden beeinflussen könnten. Die Befähigung des Schülers seine eigene Position zu finden, ist in diesem Zusammenhang sinnvoll.

Das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens „[...] schließt[en] sowohl an die Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen der OECD als auch an den europäischen Referenzrahmen ‚Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen‘

(*Deutscher Bundesrat*) an“ (KMK/BMZ 2007:70). Die drei Kompetenzbereiche sind simpel gehalten mit „*Erkennen*“, „*Bewerten*“ und „*Handeln*“. Trotz einer „*simplifizierten Darstellung*“ des Lernprozesses, sieht Hartmeyer diesen Zugang als ein anschlussfähiges Konzept, welches im österreichischen Bereich des Globalen Lernens berücksichtigt und diskutiert werden soll (Hartmeyer 2010:117ff). Der Fokus auf bestimmte Kompetenzbereiche wird als richtungsweisend verstanden, wenn es um die Weiterentwicklung der Konzepte im Lernbereich geht.

Dass die Entwicklung eines Kompetenzmodells im Bereich der „*globalen Bildung*“ grundsätzlich nicht neu ist, zeigt sich bei Seitz bereits 2002, der die „*notwendigen Kompetenzen angesichts weltgesellschaftlicher Komplexität*“ im Buch „*Bildung in einer Weltgesellschaft*“ angeführt hat (vgl. Seitz 2002:413). Die Formulierung dieser Kompetenzen weicht zwar von der im Orientierungsrahmen ab, dennoch sind sie inhaltlich ähnlich ausgerichtet. Die Hauptkompetenzen, wie Solidaritätsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Handlungsfähigkeit, findet man in beiden Modellen.

Die Verwendung von Kompetenzmodellen ist im globalen Lernbereich durchaus verbreitet, dennoch sind auch kritische Sichtweisen wie von Schreiber bekannt. Ihm zufolge seien die Kompetenzen mit thematischen Inhalten in einem markanten Spannungsverhältnis (vgl. Schreiber 2008:40). In diesem Zusammenhang spielt die mediale Aufbereitung mancher Inhalte eine zentrale Rolle. „*Viele der real existierenden Folgen oder realistischen Zukunftsszenarien nicht-nachhaltiger Globalisierungsprozesse [...] drängen sich als schnell wechselnde Inhalte in den Vordergrund*“ (Schreiber 2008:40). Jeder Einzelne ist vor allem durch das Internet einer großen Menge an Information „*ausgesetzt*“, die nicht auf ihre „*Richtigkeit*“ geprüft werden (vgl. Zuba 1998:77f).

Die im Orientierungsrahmen festgelegten Kompetenzen, die in 11 Kernkompetenzen unterteilt werden, entsprechen laut Schreiber den „*gesellschaftlichen Anforderungen*“ und den „*individuellen Zielen*“ (vgl. Schreiber 2008: 41).

Nicht nur die Kompetenzen sind festgelegt, sondern auch die 20 Themenbereiche, die behandelt werden sollten. Diese Liste spiegelt zwar ein breites thematisches Spektrum wieder, dennoch wird kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt. Die Themenbereiche „*Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum*“ und „*Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit*“ werden im Laufe dieser Arbeit besonders genau betrachtet und

analysiert, denn wie auch Kührt meint sei Globalisierung als „Ökonomisierung des Lebens“ zu betrachten. (vgl. Kührt 2005:323ff)

Themenbereiche

1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse
2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder
3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“
4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum
5. Landwirtschaft und Ernährung
6. Gesundheit und Krankheit
7. Bildung
8. Globalisierte Freizeit
9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung
10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts
11. Globale Umweltveränderungen
12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr
13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit
14. Demographische Strukturen und Entwicklungen
15. Armut und soziale Sicherheit
16. Frieden und Konflikt
17. Migration und Integration
18. Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)
19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen
20. Global Governance – Weltordnungspolitik

Abbildung 3: KMK/BMZ 2007:80

2.3.2.2 Thematisierung von Globalisierung

Das Wort „Globalisierung“ wird im Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung 180mal erwähnt. Dass es sich hiermit um einen zentralen Begriff handeln muss, ist von Anfang an ersichtlich. Eine konkrete Definition wird zwar nicht angeboten, jedoch wird klar, dass es im Zusammenhang mit Vernetzung und Veränderung steht. Inwiefern diese Vernetzung bzw. konkrete Veränderung zu verstehen ist, bleibt unklar. Der erste Versuch sich an „Globalisierung“ heranzutasten, zeigt sich in der Einleitung.

„Globalisierungsprozesse bringen für uns alle im engeren und weiteren Umfeld wesentliche Veränderungen mit sich. Diese Veränderungen werden bisher eher als Problem denn als Chance gesehen“ (vgl. KMK/BMZ 2007:15). In diesem Zitat wird

bereits deutlich, dass Globalisierung als Herausforderung aufgefasst wird. Gleich in der darauffolgenden Zeile wird dann auf die „*Gefahren schwerwiegender Umweltveränderungen*“ und der „*verbreiteten Armut*“ hingewiesen.² Bestimmte Fakten, wie die Tatsache, dass die Armut stark zugenommen hat und in Relation zu den Globalisierungsprozessen steht, ist nicht von der Hand zu weisen (vgl. Messner). Ist es aber notwendig in gewisser Weise Angst zu schüren, um einen Lernprozess bei den SchülerInnen zu ermöglichen? Ein Angstgefühl kann einem optimalen Lernprozess hinderlich sein. Einer Untersuchung Lozanovs zur Folge erfolge die „*Höchstleitung des Gehirns [...] bei völliger geistiger und körperlicher Entspannung*.“ (vgl. Castner/Koch 1993:22f) Dieser stress- und angstfreie Zustand, der wissenschaftlich auch als Alphaszustand beschrieben wird, wird als die „*[...] wichtigste Voraussetzung für sinnvolles Lernen und Behalten*.“ (vgl. Castner/Koch 1993:22f) gesehen. Könnte somit die Thematisierung der globalen Problematiken, der Armut und Ungerechtigkeit einem erfolgreichen Lernprozess hinderlich sein? Lozanovs Erkenntnissen zur Folge wäre es womöglich effektiver bei Lernprozessen im Lernbereich Globale Entwicklung die Chancen und positiven Aspekte aufzuzeigen, die uns neue Perspektiven liefern können in einer oft aussichtslos dargestellten Welt.

Ein weiterer Aspekt der im Lernbereich Globale Entwicklung kritisch zu betrachten ist, sind bestimmte konzeptionelle Widersprüchlichkeiten.

I) Schüler sollen eigene Werte entdecken. „*eigene und fremde Wertorientierung in ihrer Bedeutung für Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren*“ (vgl. KMK/BMZ 2007:77). Dennoch fällt auf, dass der Orientierungsrahmen gewisse Themen selbst nicht wert-neutral behandelt. Ist es ein verdecktes Ziel, auf subtile Weise die Schüler von den Positionen im „*Orientierungsrahmens*“ zu überzeugen? Eine kritische Sichtweise auf den „*Globalisierungsprozess*“ ist notwendig, genauso wie die Beachtung der „*positiven*“ Veränderungen, welche sich hauptsächlich nur auf bestimmte Menschengruppen beziehen.

II) Die Kompetenz „*Selbstreflexion*“ wird von den Schülern gefordert. Im Orientierungsrahmen ist diese in der Kompetenzebene „*Bewerten*“ zu finden (vgl.

² Anmerkung: Das Wort „Problem“ wird 84 Mal verwendet. Das Wort Chance hingegen nur 34 Mal.

KMK/BMZ 2007:77). Eine „kritische Reflexion“ zu Globalisierung heißt jedoch nicht automatisch, dass nur die negativen Aspekte hervorgehoben werden müssen. Konträre Sichtweisen gehören beachtet. Die Globalisierung ermöglicht uns Kommunikation mit Menschen aus anderen Ländern und vieles mehr. Diese neuen Chancen stehen uns zur Verfügung, um mit neuen Herausforderungen umzugehen. Es kann daher für SchülerInnen auch interessant sein, welche Verwirklichungsmöglichkeiten nun bestehen und wie diese in einer kritischen Weise verwendet werden können. Wie im Orientierungsrahmen erwähnt: „*Chancen und Gefahren der Globalisierung erfordern vielmehr den Dialog und die Zusammenarbeit der Akteure der verschiedenen Entwicklungsdimensionen.*“ (vgl. ebd.:27) Durch das Internet steht ein sehr machtvolleres Kommunikationsmedium zur Verfügung, welches bei den Übungsaufgaben kaum direkt zur Verwendung kommt. Dass den Jugendliche konkrete Hilfestellungen im Bereich Internet gegeben werden, wäre einerseits von Interesse für die SchülerInnen, andererseits handelt es sich um eine Kompetenz, die mit der Kernkompetenz „*Information und -verarbeitung*“ (vgl. ebd.:37) gut in Verbindung zu bringen ist.

Ein weiterer Punkt, der im Zusammenhang mit „*Globalisierung*“ nicht aus den Augen zu verlieren ist, ist die Rolle der Wirtschaft. Lediglich bei den Übungsaufgaben findet das Thema genauere Beachtung (vgl. ebd.:157). Dennoch bleiben zentrale Begriffe wie „*Geld*“ und „*Geldsysteme*“ unbeachtet, obwohl diese in der Zeit der Globalisierung einen immensen Einfluss auf das Handeln des Individuums haben, und im Orientierungsrahmen Handlungskompetenzen vermittelt werden sollen.

Dass das Thema wirtschaftliche Globalisierung in den Konzepten des Globalen Lernens, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Lernbereich Globale Entwicklung nur sehr begrenzt bis kaum bearbeitet wird, fällt bereits bei der Recherche zum jeweiligen Thema auf. Wintersteiner zufolge scheint beispielsweise das „[...] *Ziel des Globalen Lernens nicht mit den Intentionen der wirtschaftlichen Globalisierung in Einklang zu bringen* [...]“ (Wintersteiner 2001:2). Die Herstellung eines Einklangs ist auch nicht sinnvoll, das heißt jedoch nicht, dass das Thema nicht bzw. kaum behandelt werden soll. Eine Dissonanz mit dem bestehenden Wirtschaftssystem kann uns zu neuen Perspektiven und Chancen leiten. Solange sich die globalen Lernkonzepte nicht von den bestehenden Strukturen lösen können, wird man keine nachhaltigen Ziele erreichen können.

2.3.2.3 Thematisierung von Konsum und Geld im Lernbereich Globale Entwicklung

Ein Fokus auf die Themen Geld und Konsum ist im Orientierungsrahmen nicht direkt zu erkennen. Unter den zwanzig zentralen Themenfeldern des LGE finden sich lediglich zwei die entfernt mit den Themen in Verbindung gebracht werden können. Der Bereich Konsum wird mit dem Themengebiet *„Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum“*. (vgl. KMK/BMZ 2007:80) repräsentiert. Der Themenbereich *„Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit“* würde Platz für eine kritische Aufarbeitung des Geldbegriffs bieten. Stattdessen wird der Begriff oberflächlich übernommen und im bestehenden System erklärt.

Ein Beispielthema, welches von Orientierungsrahmen für den Sachunterricht vorgeschlagen wird, beschäftigt sich mit dem *„T-shirt auf Reisen“* (vgl. ebd.:99) dieses wird dem Themenbereich *„Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit“* zugeteilt. Nach einigen geographischen Aufgaben, sind die Schüler aufgefordert den geringen Stundenlohn der Produzentin und deren Folgen zu diskutieren. *„Geld“* bzw. *„Lohn“* wird hier nicht genauer diskutiert. Stattdessen wird ein bereits verbreitetes gesellschaftliches Verständnis weiter ausgeführt. Es wird nicht darüber nachgedacht, was Lohn ist, wie es zu diesem niedrigen Preis kommen kann, sondern nur, dass die ArbeiterIn mehr verdienen sollte um leben zu können. Das gesellschaftliche Streben nach mehr wird verdeutlicht ohne genauer auf die Machtverhältnisse einzugehen, die durch die Regulierung des Geldes auf dieser Welt gegeben sind. Das strukturelle Problem wird nicht weiter bedacht, sondern nur der oberflächliche Wunsch mehr Geld zu haben um mehr konsumieren zu können. Grundsätzlich ist nachvollziehbar, dass eine Analyse des Geldsystems und deren Wirkung für Unterstufen Schüler ein zu komplexes Thema ist, dennoch ist es kritisch zu betrachten, den Erwerb von Geld als das zentrale Ziel darzustellen, denn somit wird der kapitalistische Gedanke weiter verstärkt und zentrale Werte wie Frieden, Solidarität und Gesundheit werden vom Geldwert überdeckt. Um die zentralen Problematiken zu bearbeiten und zu lösen, ist es notwendig sich von dieser *„monetären“* Geisteshaltung distanzieren, denn laut Seitz solle *„[...] nicht die Geisteshaltung gefördert werden, die uns in diese globale Problematik gebracht hat.“* (vgl. Seitz 2002:16)

Ein etwas ausführlicheres Kapitel zum Thema ökonomische Bildung findet sich im Kapitel für das Schulfach *„Wirtschaft“* (vgl. KMK/BMZ 2007:157) Statt einer kritischen

Auseinandersetzung mit der Verteilerfunktion der Märkte, wird ein Wirtschaftswachstum als die Lösung der Probleme betrachtet.

„So sind Handel und Investitionen für die UNDP entscheidende Mittel zur Erreichung der Millenniumsziele im Rahmen eines umwelt- und sozialverträglichen Wachstums. Sie dienen nicht nur der Verminderung der Armut. Untersuchungen zeigen, dass Handel und Investitionen oft auch Gerechtigkeitsziele fördern.“ (vgl. ebd.:157)

Wie lässt sich diese Aussage im Lehrmaterial Lernbereich Globale Entwicklung mit der Realität vereinbaren, wenn es andererseits heißt, dass die globale Ungleichheit kontinuierlich zunimmt? Hierbei wird die ILO-Weltkommission zitiert *„Die Früchte der Globalisierung sind sowohl in als auch zwischen den Ländern ungleich verteilt worden“* (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung) Zusätzlich dazu berichtet auch der *„Bericht über die menschliche Entwicklung“* der UNO bereits 1996:

„In den vergangenen 15 Jahren nahm die wirtschaftliche Polarisierung der Welt immer mehr zu: innerhalb einzelner Länder ebenso wie zwischen ihnen. Wenn die derzeitigen Trends anhalten, wird das wirtschaftliche Gefälle zwischen Industrie- und Entwicklungsländern Ausmaße annehmen, die nicht nur ungerecht, sondern unmenschlich sind.“ (UNO Bericht über menschliche Entwicklung 1996)

Auch wenn diese Textpassage aus dem Jahr 1996 stammt, so hat diese nicht an Aktualität verloren.

„Die Globalisierung hat aber auch zu wachsenden Ungleichheiten beigetragen. Schätzungen zufolge vereinten zur Jahrhundertwende 1% der Erwachsenen weltweit 40% des Gesamtvermögens auf sich. Die Ungleichheit ist das Kennzeichen ganzer Regionen, wie Lateinamerika und Afrika.“ (OECD 2008)

Diese kritischen Informationen sind im Orientierungsrahmen vergeblich zu suchen obwohl, *„Ökonomie als unverzichtbares Element des Lernbereichs Globale Entwicklung“* (KMK/BMZ 2007:162) verstanden wird, denn eine ökonomische Bildung *„[...] kann vor einer Verabsolutierung des Ökonomischen schützen wie helfen, die Einbettung ökonomischen Handelns – des ökonomischen Systems – in Politik, Gesellschaft und Umwelt zu erkennen.“* (ebd.:162)

Als Vermittlungsziel steht jedoch nicht eine kritische Betrachtung des ökonomischen Handelns im Vordergrund, sondern die *„ökonomische Perspektive“* zu verstehen und die Handlungen nachvollziehen zu können, um diese im ökologischen und politischen Kontext zu erfassen (vgl. ebd.:163). Das in Beziehung setzen verschiedener Perspektiven wird anschließend bei den Fachkompetenzen als Ziel aufgelistet. Genauso findet sich

auch die „*kritische Reflexion und Stellungnahme*“ als eine der Kernkompetenzen wieder. Ein dazugehöriges Aufgabenbeispiel zeigt, für welche Thematik die Schüler sensibilisiert werden sollen. Bei der Thematisierung einer „*Produktionsverlagerung nach Südafrika*“ werden die unterschiedlichen Löhne verschiedener Standorte eines internationalen Konzerns diskutiert. Der internationale Wettbewerbsdruck sei eine Herausforderung für das Unternehmen, daher sei eine Produktionstättenverlagerung geplant. Hierzu findet sich in dem Aufgabenbeispiel des Orientierungsrahmens folgender Satz: „*Ökonomen finden es grundsätzlich logisch, dass ein Unternehmen seine Gewinne steigern will. Den Beschäftigten hingegen leuchtet diese Logik nicht ein*“ (vgl. ebd.:163) Abgesehen davon, dass die ArbeiterInnen als diejenigen dargestellt werden, die diese wirtschaftliche Handlung nicht verstehen, wird die Perspektive der ArbeiterInnen nicht angesprochen. Könnte eine Kündigung für ihn und seine Familie eine besondere Existenzgefährdung sein? Welche Auswirkungen hat die Verlagerung auf die Angestellten in anderen Ländern, die dort womöglich mit einem zu niedrigen Lohn bezahlt werden, nur um höhere Gewinne zu erzielen?

In der empfohlenen Literaturliste findet man neben Büchern zum Bereich Unternehmens- und Wirtschaftsethik, den Weltentwicklungsbericht der Weltbank. Die Publikationen von globalisierungskritischen Organisationen und NGOs werden nicht angeführt. Aus diesem Grund zeigen sich mehrere Widersprüchlichkeiten bei der Themenaufarbeitung im Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung. Die zuvor gesetzten Richtlinien werden im praktischen Teil sehr vage umgesetzt.

2.3.2.4 Einfluss auf den österreichischen Lernbereich

Der Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung wird nicht nur in Deutschland, seinem Ursprungsland, rezipiert, sondern findet auch in Österreich seine Anwendung als „[...] *eine wertvolle Unterstützung für Strategieüberlegungen in Österreich zum Lernbereich ‚Globales Lernen‘* [...]“ (Hartmeyer 2010:123). In Österreich sei im fast gleichen Zeitraum ein „*ähnlicher Strategieprozess*“ im Gange gewesen (vgl. Hartmeyer 2010:119). Dieser Prozess, der in Österreich noch nicht abgeschlossen ist, wird von der „*Strategiegruppe Globales Lernen*“ getragen und setzt sich das Ziel, die erfolgreiche Etablierung des Lernbereichs in Österreich voran zu treiben (vgl. Strategie Gruppe Globales Lernen 2009).

Als eine der Stärken ist laut Hartmeyer, die klare Struktur zu nennen, genauso aber die „Kohärenz zwischen Entwicklungspolitik und Bildungspolitik“. Die Festlegung von Kompetenzen wird ein anschlussfähiges Konzept gesehen, welches weitergedacht werden sollte. Der Orientierungsrahmen bietet in diesem Zusammenhang eine „diskussionswürdige Vorlage“ (vgl. ebd.:121).

Im Bereich der politischen Bildung gibt es laut Hartmeyer schon erste interessante Kompetenzmodelle. Die Strategiegruppe hingegen hat sich bisher noch auf keine konkreten Kompetenzen geeinigt. „In den ExpertInnen-Workshops wurden Fragen dazu nur andiskutiert, vor einer zu frühen Verengung der Debatte und einem zu frühen Festlegen auf bestimmte Kompetenzen wurde gewarnt“ (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009:1)

Trotz einiger Gemeinsamkeiten zeigen sich zwischen österreichischen und deutschen Konzepten einige Unterschiede. Im Gegensatz zum Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung versteht sich die österreichische Strategie als ein „pädagogisches Konzept“ (vgl. Hartmeyer 2010:123). Eine pädagogische Konzeption in deutschen Lernbereich wird gezielt ausgespart und konzentriert sich auf die Vermittlung der Kompetenzen bzw. Inhalte.

Eine Gemeinsamkeit besteht im Großteil der deutschsprachigen Konzepte. Es wird zwar die fächerübergreifende Aufarbeitung der globalen Inhalte betont, dennoch aber bleibt die allgemeine Kategorisierung von „Wirtschaft, Politik, Umwelt und Gesellschaft“ bestehen.

2.3.2.5 Resümee zum Orientierungsrahmen

Auf den ersten Blick wirkt der Orientierungsrahmen sehr bemüht bei der Umsetzung von nachhaltigen Bildungskonzepten. Die Verweise auf internationale Beschlüsse so wie auch die Zielsetzungen innerhalb des Orientierungsrahmens lassen beim Leser anfangs großes Potenzial für Veränderungen erkennen. Die detaillierten Themenbereiche und Kompetenzmodelle wirken sehr durchdacht.

Die Gliederung des Orientierungsrahmens ist durch seine gute Strukturierung sehr benutzerfreundlich. Im ersten Kapitel wird die besonders intensive Bezugnahme auf internationale politische Abkommen zu Beginn des Orientierungsrahmens von Asbrand und Lang-Wojtasik als kritisch betrachtet. „Ein Bezug zu pädagogischen Konzepten oder Bildungszielen ist aber nicht erkennbar.“ (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007:34) Ein

weiterer Kritikpunkt sei, dass vor allem im ersten Kapitel die „[...] *normativen Wunschvorstellungen und deskriptive Analyse mächtig*.“ (ebd.:34) durcheinander geraten sei.

Eine didaktische Aufarbeitung ist vor allem ab dem 2.Kapitel zu finden. Beispielsweise im Kapitel 4.3 des Orientierungsrahmens zur konzeptionellen Umsetzung im Bereich „*Geographie*“ werden im ersten Teil die erforderlichen Kompetenzen behandelt, die erworben werden sollten. Anschließend wird ein Aufgabenbeispiel zu den Galapagos Inseln angeführt, welches mit detailreichen Übungen ausgestattet ist (vgl. KMK/BMZ 2007:17f). Die Bereitstellung der Materialien in dieser Form hat jedoch seine Vor- und Nachteile. Einerseits besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass LehrerInnen diese Übungen im Unterricht einbauen. Andererseits sind diese nicht gefordert sich intensiv und kritisch mit den Inhalten zu beschäftigen, da die Materialien bereits sehr genau vorbereitet wurden.

Im dritten Kapitel des Orientierungsrahmens ist die inhaltliche Aufarbeitung mit dem Kompetenzmodell zu finden, welche für diese Forschungsarbeit besonders relevant ist.

Bei genauerer Betrachtung der Beispiele und Übungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern stößt man jedoch wieder auf oberflächliche und unkritische Inhalte. Es scheint fast, dass die theoretische Aufarbeitung im praktischen Teil nicht mehr wirklich mit einbezogen wurde. Auffällig sind vor allem Widersprüchlichkeiten, die womöglich darauf hinweisen, dass durch die vielen Autoren so mancher Grundtenor verloren ging. Manche Handlungskompetenzen, die die Schüler mitnehmen sollten, nach Implementierung des Orientierungsrahmens, werden nicht einmal im praktischen Teil des Orientierungsrahmens umgesetzt. Wenn diese theoretischen Vorschläge schon innerhalb des eigenen Rahmens scheitern, gibt es für die Umsetzung an Schulen vermehrte Hürden.

2.3.3 Gesellschaftsspiele als Materialien des Lernbereichs Globale Entwicklung

Der Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung gilt als Leitfaden für die Umsetzung globaler Thematik im Schulbereich (vgl. KMK/BMZ 2007:23f). In dieser Forschungsarbeit sollen jedoch auch Materialien untersucht werden, die im Schulalltag kaum Platz finden, dennoch aber einen Lernprozess hervorrufen können. Ganz konkret

wird sich dieser Abschnitt mit dem „*Gesellschaftspiel Monopoly*“ auseinandersetzen. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern dieses Spiel Einflüsse auf Sozialkompetenzen und Moral des Spielers haben kann.

In Form des Spielens ist die selbstständige Aufnahme von Informationen und Reizen gegeben. „*Wir können Kindern zu einer differenzierten Wahrnehmung verhelfen, indem wir ihnen Reize und Möglichkeiten zum selbständigen Sammeln von Erfahrungen anbieten*“ (vgl. Thiesen 2001:9).

Bei Piaget werden laut Flitner drei verschiedene Formen des Spiels dargestellt, die sich durch bestimmte Merkmale unterscheiden (vgl. Flitner 2002: 61ff).

Das „*Übungsspiel*“ diene der „*sensomotorischen Entwicklung*“ durch die „*Einübung von Verhaltensschemata*“. Diese Form des Spielens bezieht sich vor allem auf die äußeren Reize. Bei den „*Symbolspielen*“ hingegen wird die Vorstellungskraft angeregt. Eine weitere Spielform, die vor allem im fortgeschrittenen Alter gespielt wird, ist das Regelspiel. „*Nach Piaget setzt das Regelspiel ,notwendigerweise soziale oder inter-individuelle Beziehungen‘ voraus*“ (vgl. ebd.:62f). Bei dieser Form des Spielens ist der Spieler gefordert, sich an bestimmte Regeln zu halten, so wie auch im Alltag nach gesellschaftlichen Normen und Regeln gelebt wird (vgl. Bühler/Fey-Kornau/Kluge 1978:10). Die Hemmungen während eines Spiels sind niedriger, da man keine Konsequenzen im realen Leben spüren wird. In diesem Zusammenhang wird auch von einer „*Quasi-Realität*“ gesprochen, da es sich um „*eine Tätigkeit, die keinen außerhalb ihrer selbst liegenden Zweck verfolgt*“, handelt. (vgl. ebd.:10). Da es sich bei der Spielsituation um eine Spiel-Realität handelt, die von der wahren abgetrennt ist, wird der Zusammenhang von Regelspielen und einer „*Verbesserung der Sozial- und Selbstkompetenzen*“ bezweifelt (vgl. Einsiedler 1991: 133). Einsiedler beschäftigt sich zusätzlich mit der moralischen Entwicklung des Kindes durch Regelspiele. In diesem Zusammenhang verweist dieser auf Piaget, der davon ausgeht, dass Spielregeln erst ab dem 10. Lebensjahr von Kindern richtig wahrgenommen und verstanden werden können. Demnach sind gewisse mentale Voraussetzungen notwendig um diese „*Quasi-Realität*“ als solche wahrzunehmen. Bei Einsiedler wird diese Altersgrenze der moralischen Entwicklung jedoch hinterfragt, indem er auf eine aktuellere Forschung verweist, die besagt, dass „*[...] das Verständnis moralischer Prinzipien und die autonome Anerkennung von Regeln kann schon weit vor dem 10.Lebensjahr auftreten*“ (Einsiedler

1991: 136). In Anbetracht des Kapitalismusspiels „*Monopoly*“, wie es beispielsweise im Magazin *Fluter* der Bundeszentrale für politische Entwicklung genannt wird, ist zu erkennen, dass das Spielalter schon ab dem 8 Lebensjahr beginnt. Aus Piagets Sicht wäre das Kind mit diesem Alter noch nicht im Stande, die Spielsituation von der Realität zu unterscheiden. Zusätzlich dazu ist zu erwähnen, dass mittlerweile eine *Monopoly*-Version für Kinder ab 4 Jahren erschienen ist.

Das Grundziel des Spiels bleibt gleich: „*Als einziger Spieler dem Bankrot zu entgehen und Monopoly als reichster Spieler zu beenden*“ (vgl. *Monopoly* 1992:1).

In einer gelddominierten Welt sind bereits Kinder und Jugendliche mit dem Geldgebrauch konfrontiert. Der Umgang mit diesem „*Tauschmittel*“ wird uns somit in die Wiege gelegt und dies hat auch nachvollziehbare Gründe, denn Geld basiert auf Vertrauen. Der Umgang mit Geld wird den Kindern schon von klein auf beigebracht. Ein bekanntes und erfolgreiches Gesellschaftsspiel wie *Monopoly* bietet sich als handlungsorientiertes Lehrmaterial für eine kapitalistische Gesellschaft an. Das Ziel dieses Spielklassikers ist es ein Monopol zu errichten und die anderen Spieler in den wirtschaftlichen Ruin zu treiben. Eine moralisch äußert fragliche Handlung wird hiermit zum glorifizierten Ziel des Spiels, welches in manchen Ländern wie China und Nordkorea bis heute verboten ist (vgl. Bechtold 2011). Diese Form des Konkurrenzspiels wird auch bei Einsiedler kritisch erwähnt, „[...] *da sie bei Kindern den Eindruck erwecken können, Streit, Kampf, Rivalität, den anderen schädigen usw. sei das Normale*“ (Einsiedler 1991:141). Trotz Kritik am Spiel hat es sich auf der ganzen Welt verbreitet. In westlichen Ländern ist *Monopoly* bereits ein Teil der Kultur geworden (vgl. ebd.), dies zeigt sich auch an den Verkaufszahlen in Millionenhöhe (vgl. Tönnemann 2011:1f).

Dieser kurze Abschnitt zeigt zum einen, dass Spiele durchaus als Lernprozesse verstanden werden können. Inwiefern diese nun wirklichen Einfluss auf die Sozial- und Handlungskompetenzen des Individuums haben, kann aufgrund der unterschiedlichen Sichtweisen, nicht festgelegt werden. Dennoch zeigt die öffentliche Diskussion und Kritik, die in manchen Ländern zu Verboten des Spiels führte, dass seine gesellschaftliche Wirkung nicht unterschätzt werden sollte. Aus diesem Grund wird im empirischen Teil dieser Arbeit eine Spielanleitung des klassischen *Monopoly* untersucht und kritisch analysiert.

2.4 Zusammenfassung der inhaltlichen Analyse

Das inhaltliche Kapitel dieser Arbeit, hat einleitend kritische Darstellungen zentraler Begrifflichkeiten thematisiert. Im ersten Abschnitt wurden der Begriff „*Globalisierung*“ und die vielfältigen Auffassungen und Merkmale diskutiert. Besonders berücksichtigt wurden hierbei zwei Komponenten der Globalisierung, die für die Forschungsarbeit zentral scheinen. Zum einen zeigte sich die vermehrt wirtschaftliche Auffassung des Globalisierungsbegriffs. Zum anderen wurde auf globale Herausforderungen und Neuerungen genauer eingegangen, die vor allem im Lernbereich Globale Entwicklung berücksichtigt wurden. In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, ob es sich wirklich um ein neues Phänomen handelt und daher auch Anpassungen schulischer Konzepte erfordert. Eine zeitliche Determinierung des Globalisierungsprozesses ist zwar nicht möglich, dennoch werden die globalen Veränderungen und Herausforderungen bei unterschiedlichen Autoren und Organisationen diskutiert. Der zweite Abschnitt widmete sich der Thematik „*Geld und Konsum*“ aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Hier wurden auch drei Qualitäten des „*Geldes*“ ausgearbeitet, welche dann vor allem für den empirischen Teil der Arbeit besonders interessant sein werden und bei der Auswertung behilflich sind. Das Verständnis des Geldes als rein wirtschaftliches Instrument wird durch eine gesellschaftliche Komponente erweitert.

Im dritten Abschnitt des inhaltlichen Teils wurde vor allem der „*Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung*“ diskutiert und bereits mit der inhaltlichen Bearbeitung der „*Globalisierung*“ so wie auch „*Geld und Konsum*“ in Verbindung gebracht. Dieser Orientierungsrahmen steht in dieser Arbeit stellvertretend für die Bemühungen, den Lernbereich, Globale Entwicklung anschaulich und zugleich kritisch für Schüler aufzuarbeiten. Wie sich hierbei herausstellte wird „*Globalisierung*“ einseitig dargestellt. Der Bereich „*Geld*“ wird nicht direkt angesprochen und nur im Zusammenhang mit „*Konsum*“ kurz behandelt.

3 Empirische Analyse

Das im vorigen Kapitel dargestellte theoretische Gerüst wird in diesem Kapitel nun operationalisiert, um die Forschungsfrage zu bearbeiten. Die im inhaltlichen Teil hergeleiteten Analysekategorien bzw. Qualitäten des Geldes werden anhand textanalytischer Methodik angewendet. Die ausgewählten Materialien werden hierbei mit der explizierenden qualitativen Inhaltsanalyse untersucht.

3.1 Methodische Vorgangsweise

. Nach einer kurzen Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring wird eine Version davon genauer veranschaulicht. Die explizierende Inhaltsanalyse ist neben der strukturierten eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse, die sich für das geplante Forschungsvorhaben besonders gut eignet. Für die Klärung des Geldbegriffs innerhalb der ausgewählten Materialien, die Informationen in den Dokumenten nicht aus. Deswegen werden zusätzliche Explikationshilfen herangezogen, die vor allem den sozio-kulturellen Hintergrund des Autors bzw. der Autorin betrachten sollen.

3.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Diese qualitative Methode zielt auf die „*Analyse von einer Art von Kommunikation*“ ab (vgl. Mayring 1988:11). Mit dieser sehr allgemein gehaltenen Definition lassen sich laut Mayring alle verschiedenen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse darstellen. Eine etwas detailliertere Definition stammt von Berleson. „*Inhaltsanalyse ist eine Forschungstechnik für die objektive, systematische und quantitative Beschreibung des manifesten Inhalts von Kommunikation*“ (Langer 2000:1 zitiert nach Berleson 1952:18).

Das Hauptaugenmerk wird auf die „*Kommunikation*“ bzw. die „*Übertragung von Symbolen*“ gelegt. Als Form der Kommunikation ist somit nicht nur Sprache zu verstehen, sondern auch Musik, Bilder, Darstellungen, etc. (vgl. Müller 2003:4.) Bei der Analyse werden die verschiedenen Kommunikationsschichten systematisch und theoriegeleitet betrachtet. Bei einem Text wird daher nicht nur der „*primäre Inhalt*“ in die Analyse miteinbezogen, sondern auch latente Botschaften und Informationen. Mayring

orientiert sich am „Modell der Massenkommunikation “ nach Lesswell und erweitert dieses (vgl. Langer 2000: 3f).

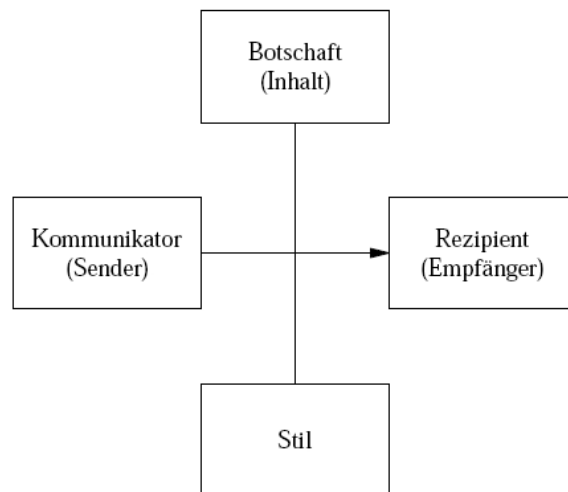


Abb. 1: Modell der Massenkommunikation nach Lesswell (1948)

Abbildung 5:Langer 2000:3

Bei Lesswells Modell sind es vier Elemente, die im Kommunikationsprozess betrachtet werden. Das erweiterte inhaltsanalytische Kommunikationsmodell nach Mayring bezieht die hintergründigen Kommunikationselemente mit ein, so wie den sozio-kulturellen Hintergrund des Kommunikators und des Inhaltsanalytikers bzw. der Inhaltsanalytikerin. Zusätzlich dazu wird auch der emotionale, kognitive und der Handlungshintergrund des Senders begutachtet. Das Vorverständnis des Inhaltsanalytikers bzw. der Inhaltsanalytikerin kann Auswirkungen auf die Analyse haben, und wird kritisch in den Prozess mit einbezogen, um eine „*intersubjektive Nachprüfbarkeit*“ zu gewährleisten. Die folgende Grafik des inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells nach Mayring zeigt die verschiedenen Ebenen, die bei der Analyse der Kommunikation zu betrachten sind. Bei dieser Forschungsarbeit wird eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt, da im deutschsprachigen Raum oft auf seine Methode verwiesen wird. Das genau vorgegebene Verfahren der Inhaltsanalyse soll für eine Intersubjektivität der Ergebnisse sorgen. Mayrings Kriterien werden folgendermaßen zusammengefasst:

„Kommunikations analysieren, fixierte Kommunikation anylsieren, dabei systematisch vorgehen, das heißt regelgeleitet vorgehen; mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (vgl. Mayring 1988: 11). Zusätzlich führt Mayring vier Grundsätze an, die berücksichtigt werden sollten:

Erstens solle man die Vorzüge der „quantitativen Techniken “ nicht aufgeben. Deshalb sei ein systematisches Vorgehen wichtig.

Zweitens betont Mayring, dass die Analyse des Materials nicht ohne die Berücksichtigung des Entstehungskontexts durchgeführt werden soll. Das Analysematerial sei immer als ein „Teil einer Kommunikationskette“ zu betrachten (vgl. ebd.: 25f).

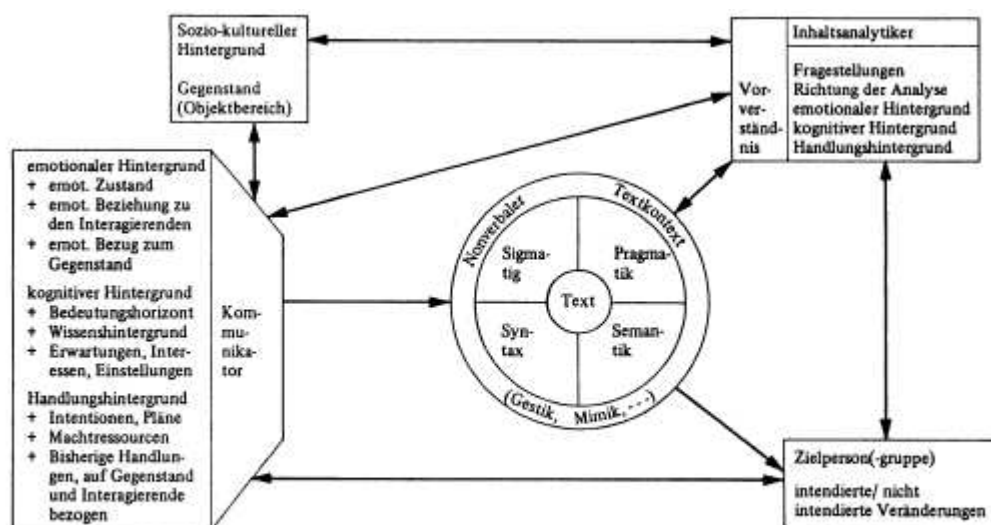


Abbildung 7: Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell

Abbildung 6: Langer 2000:4

Langer sieht die wichtigste Bedingung für eine gelungene Inhaltsanalyse darin, dass die drei Akteure somit der VerfasserIn, der Rezipient und InhaltsanalytikerIn den „gemeinsamen sozio-kulturellen Hintergrund“ nachweisen können (vgl. Langer 2000:4). Diese Anforderung ist jedoch kaum prüfbar. Der Rezipient bzw. die Zielgruppe kann nur ungenau definiert werden. Genauso schwierig ist es das Verständnis von „gleich“ genau fest zu machen. Es wird in Langers Aussage nicht genau definiert, in welchem Ausmaß die Abweichungen noch unter den „gleichen sozio-kulturellen Hintergrund“ fallen. Aus diesem Grund wird dieser Aspekt bei der empirischen Forschung unter einem weiteren

Verständnis verwendet, um somit auch Materialien untersuchen zu können, die womöglich nicht dem „gleichen“ gesellschaftlichen Hintergrund entspringen, wie dem des Inhaltsanalytikers bzw. der Inhaltsanalytikerin. Grundsätzlich wird aber versucht, die Punkte des „*Inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells*“ (siehe Abbildung 6) einzuhalten.

3.1.2 Explizierende qualitative Inhaltsanalyse

Diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1988:68ff) zielt darauf ab, forschungsrelevante Inhalte zu untersuchen, indem explizierendes Material außerhalb des Textes herangezogen wird, um die Inhalte im Text verständlich zu machen und das Hintergrundwissen miteinzubeziehen. Aus diesem Grund bietet sich diese Form der Inhaltsanalyse für das geplante Forschungsvorhaben aus mehreren Gründen an.

Die ausgewählten Textpassagen, die für die Beantwortung der Frage besonders relevant sind, werden dabei mit Hilfe von „*Explikationsmaterial*“ bearbeitet (vgl. Mayring 1988: 69).

Dieses zusätzliche Material unterstützt den InhaltsanalytikerIn bei der Erläuterung der Textpassage. „*Zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen wird zusätzliches Material herangetragen, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren*“ (Mayring 1988: 68). Bei dieser Form der Inhaltsanalyse wird die Erläuterung von Textelementen angestrebt, welche besonders relevant bzw. fraglich erscheinen und somit durch unterstützende Quellen geklärt werden sollen.

Bei der Geldthematik stößt man bei genauerer Betrachtung auf sehr unterschiedliche Funktionen und gesellschaftliche Bedeutungen, wie bereits im Abschnitt 2.2 dieser Arbeit diskutiert. Die ausgewählten Textpassagen, die für die Beantwortung der Frage besonders relevant sind, werden dabei mit Hilfe von „*Explikationsmaterial*“ bearbeitet (vgl. Mayring 1988: 69). Die Bestimmung des zulässigen Explikationsmaterial „[...] *entscheidet über die Güte der Explikation*“ (vgl.ebd.:68). Genauso ist das Vorwissen des Forschers ausschlaggebend für eine erfolgreiche Deutung der Textstelle. (vgl. Langer 2000:13). Aus diesem Grund wurde vor der Erarbeitung des empirischen Teils eine inhaltliche Aufarbeitung der Geldthematik vorgenommen (vgl. Abschnitt 2.2). Die dabei gesammelten Hintergrundinformationen zum Text und das zusätzliche

Explikationsmaterial werden bei der Analyse des „*Geldbegriffs*“ in ausgewählten Materialien einen Einfluss auf das Analyseergebnis haben. Nachdem die zu explizierenden Textstellen festgelegt wurden, wird eine enge und weite Kontextanalyse durchgeführt. Die Trennung von dem engen und weiten Textkontext wird bei Mayring genauer beschrieben. Beginnend mit der engen Kontextanalyse, werden die relevanten Textpassagen für die Beantwortung der Forschungsfrage gesammelt (vgl. Mayring 1988: 72). Diese Textpassagen befinden sich direkt in dem zu analysierenden Text.

Im Gegensatz dazu wird bei der weiten Kontextanalyse weiteres Explikationsmaterial für die Analyse des Begriffs Geld herangezogen (vgl. Mayring 1998:69). Bei Langer und auch Mayring werden hierbei ausschließlich Lexika und Wörterbücher als Explikationsmaterial gewählt. Für eine umfassende Analyse im gewählten Forschungsbereich werden ergänzend noch weitere Explikationsmaterialien herangetragen, die eine gesellschaftskritische Position vertreten und somit eine zusätzliche Perspektive in die Analyse einfließen lassen. Nachdem die enge und weite Kontextanalyse abgeschlossen ist, wird eine „*explizierende Paraphrase*“ erstellt. (vgl. Langer 2000:14)

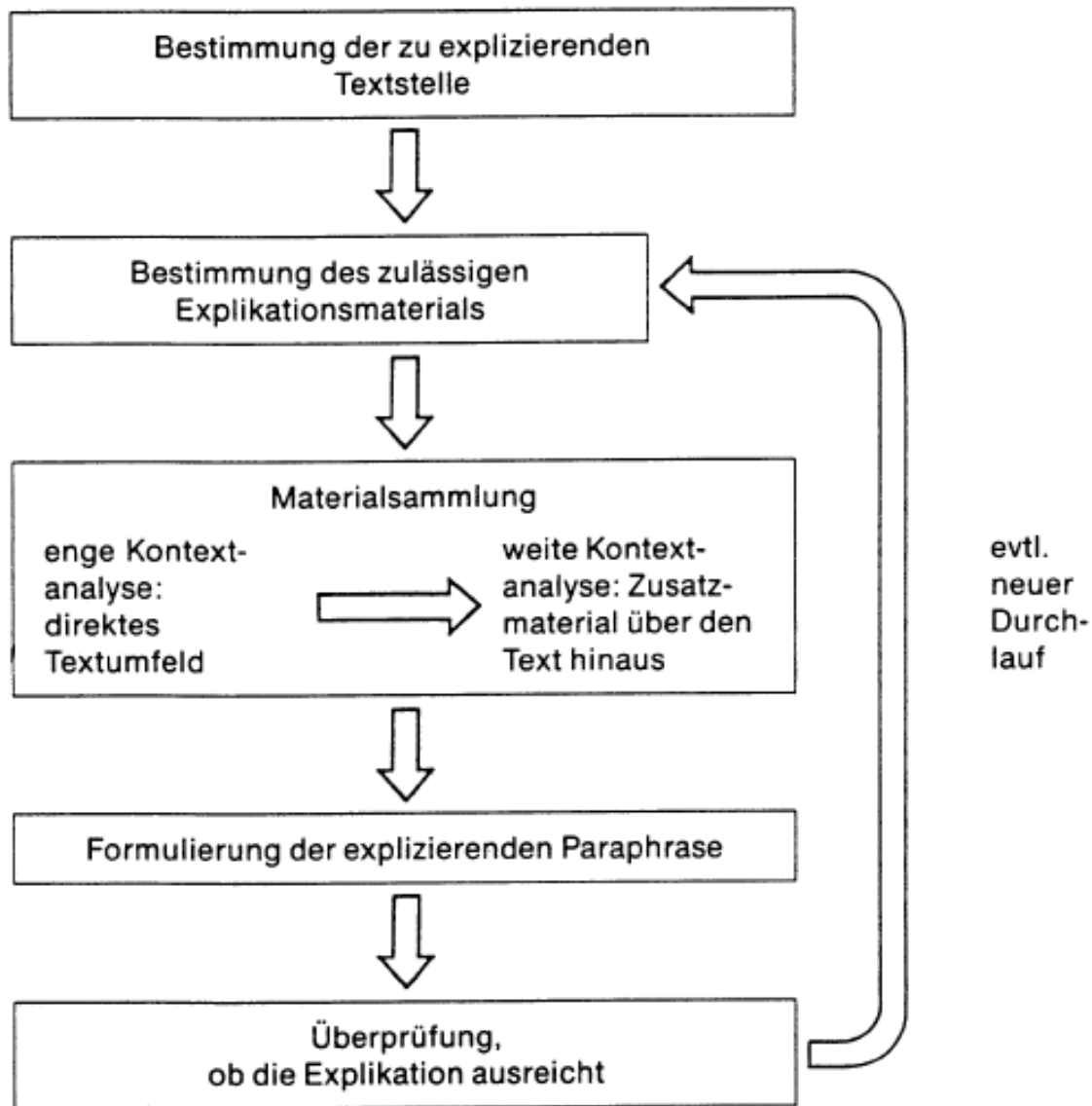


Abb. 20: Ablaufmodell explizierender qualitativer Inhaltsanalyse.

Abbildung 7: Langer 2000:20

Die Abbildung 7 zur explizierenden qualitativen Inhaltsanalyse zeigt die verschiedenen Verfahrensebenen. Wobei es gegebenenfalls zu mehreren Durchläufen kommen kann, bis ein aussagekräftiges Ergebnis gegeben ist. Bei dieser Form der Inhaltsanalyse wird nicht auf eine „deduktive Kategorienbildung“ abgezielt, sondern eine explizierende Paraphrase des „Geldbegriffs“. Nachdem dieser methodische Teil abgeschlossen ist, wird das Ergebnis mit den erarbeiteten Inhalten des Abschnitts 2.2 in Verbindung gesetzt und ausgewertet.

3.1.2.1 Bestimmung der explizierenden Textstelle

Um relevante Textstellen zu finden, die für die empirische Analyse von Bedeutung sind, wurde zu Beginn eine Materialienliste angefertigt (siehe Anhang 1). Bei den Faktoren wurden verschiedene Faktoren beachtet, wie Entstehungszeitraum, Zielgruppe, Anwendung, Thema, Zielsetzung, Bekanntheitsgrad. Die zu explizierenden Textstellen stammen aus zwei sehr unterschiedlichen Quellen (vgl. Anhang: Materialienliste). Zum einen wird eine Spielanleitung des Monopoly Originalspiels untersucht. Zum anderen werden Materialien des Clean EURO Projekts analysiert. Bei der Auswahl der Materialien wurden bestimmte Faktoren wie Entstehungszeitraum, Anwendung, Zielgruppe, Ziel etc. berücksichtigt. Wie im Anhang ersichtlich, gibt es eine Vielzahl von Materialien, die sich mit den Themen Geld und Konsum in unterschiedlichster Weise auseinandersetzen. Alle diese Materialien zu untersuchen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Aus diesem Grund wurden zwei Materialien gewählt, die dennoch in zentralen Merkmalen eine Übereinstimmung haben, um die Vergleichbarkeit zu erleichtern. Die anschließende Tabelle gibt einen Überblick über die Merkmale der Analysematerialien.

	MONOPOLY	CLEAN EURO Projekt
Entstehungszeitraum	2.WK	21.JH
Anwendung	Außer Schulisch + schulisch	Außer Schulisch + schulisch
Zielgruppe	Alle Altersgruppen	Alle Altersgruppen
Handlung	Wirtschaften, kaufen, investieren, Geld vermehren	Kaufen, Konsumieren, nachdenken über Nachhaltigkeit
Ziel	Sieg – einer gewinnt	Alle sollen gewinnen
Hauptthema	Investition, Bank, Geld	Konsum, Nachhaltigkeit
Form	Gesellschaftsspiel	Methode d. nachhaltigen Konsumierens
Ort der Verwirklichung	Nur Spielgeschehen	Im Alltag
Bekanntheit	Global	Lokal - Österreich

Bei den zwei wichtigsten Kriterien sind Übereinstimmungen gegeben. Die Form bzw. der Ort der Anwendung und die Zielgruppe sind für die Analyse zentral. Somit ist gesichert, dass bei beiden Materialien die gleiche Zielgruppe angesprochen wird. Die Kriterien wie Entstehungszeitraum, Ziel, Thema, Materialform sind hingegen sehr unterschiedlich. Bei Monopoly handelt es sich um ein weltbekanntes Spiel, das schon Jahrzehnte lang in Verwendung ist. Das Clean-Euro-Projekt hingegen ist auf Österreich bezogen und kann der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung zugeordnet werden. Die Zielsetzungen bzw. die Anforderungen an die Zielgruppe sind sehr unterschiedlich. Bei Monopoly wird der Spieler motiviert allein als Sieger des „*kapitalistischen Spiel*“ hervorzugehen. Das Clean-Euro-Projekt hingegen setzt auf Nachhaltigkeit und Gemeinwohl. Diese beiden sehr kontroversen Zielsetzungen könnten eine sehr unterschiedliche Darstellung des Geldbegriffs berücksichtigen. Inwiefern sich die Thematik in diesen beiden Materialien manifestiert, wird nun im empirischen Teil erarbeitet.

3.1.2.2 Bestimmung der Bewertungskriterien

Bei der Durchführung der explizierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1998) werden zuvor erarbeitete Bewertungskriterien verwendet, die für die Revision des Analyse-Ergebnisses herangezogen werden sollen. Die „*Überprüfung ob die Explikation ausreicht*“ (vgl. ebd.: 70), kann somit durch die Kriterien bestimmt werden. Die Kriterien einer ausreichenden Explikation, die Ziel dieser Analyse sein wird, sind dann erfüllt, wenn folgende Fragen geklärt werden können:

Dingliche Qualität: Dingliche Qualität/ Material	Was wird wahrgenommen? Materielle Kennzeichen?
Funktionale Qualität: Handlungsoption, Funktion	Was macht man mit Geld? Welche Handlungsoptionen hat man als Geldbesitzer?
Geistige Qualität: Geistige Qualität, Autorität	Wie wirkt Geld auf die Gesellschaft? Durch wessen Regeln wird es reguliert?

Hinsichtlich dieser Kriterien zeigt sich abschließend, inwiefern die verschiedenen Qualitäten in den Materialien berücksichtigt wurden.

3.2 Implementierung – Explizierende Inhaltsanalyse

In diesem Abschnitt kommt die Methode nach Mayring zum Einsatz. Die Tabellarische Anführung in den verschiedenen Schritten und Unterschritten (E.1.2.3....) folgt der genauen empirischen Verfahrensweise. (vgl. Mayring 1998)

3.2.1.1 Inhaltsanalyse 1: Monopoly-Spielanleitung

<p>SCHRITT 1:</p>	<p>Explizierendes Material – Spielanleitung Monopoly – ausgewählte Textpassagen</p> <p>Darstellung und Bedeutung des Geldbegriffs in der Spielanleitung des Monopolys ist anfangs nicht klar ersichtlich. Einige zentrale Textpassagen wurden ausgewählt, die den Begriff verwenden, aber nicht definieren.</p> <p>Die Auswertungseinheit, die bei dieser Analyse gleichzeitig die Codiereinheit ist, ist der Begriff „Geld“. Zu berücksichtigen ist bei dieser Untersuchung, dass es sich hierbei um eine Spielanleitung handelt und somit der Begriff „Geld“ als Spielgeld zu betrachten ist. Der Begriff „Spielgeld“ wird jedoch nur am Anfang des Spiels einmal verwendet (vgl. Monopoly 1992:1). Viel häufiger wird nur der Begriff „Geld“ oder Synonyme angeführt. Anhand der gewählten Textpassage wird nicht erklärt was unter „Geld“ zu verstehen ist. Es handelt sich hierbei um den ersten Satz der Spielanleitung die den Geldbegriff anführt.</p> <p>1. <i>„Bei Geldmangel kann man Grundstücke beleihen und dafür Geld von der Bank erhalten“</i> (vgl. Monopoly 1992:1)</p> <p>Es bleibt daher unklar was unter „Geld“ genau verstanden wird, und wie es verwendet wird. Die einzige Information, die bisher hervorgeht, ist:</p> <p><i>„Wenn Geld nicht ausreicht, kann es von der Bank geliehen werden“</i>. Diese erstellte Paraphrase benötigt jetzt noch zusätzliches Explikationsmaterial, um die Bedeutung des Begriffs darzustellen. Die ausgewählte Textpassage gibt vorerst nur Auskunft darüber, woher man Geld beziehen kann, wenn man keines mehr besitzt.</p>
<p>SCHRITT 2:</p>	<p>E1: Lexikalisch-grammatikalische Analyse der Original Textpassage</p>

	<p>E 1.1 Bestimmung der sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergründe relevanter Lexika und Grammatiken (vgl. Mayring 1998:72)</p> <p>Für die Bestimmung lexikalischer Bedeutungen werden deutsche Lexika herangezogen, die gesellschaftlich bekannt und relevant sind. Obwohl das Spiel Monopoly in den 1930er Jahren in den USA entstanden ist, werden keine Lexika aus dem englischen Sprachgebrauch verwendet. Zusätzlich wird versucht, aktuelleres Explikationsmaterial zu verwenden. Hierbei wurde zum einen ein Brockhaus-Universal-Lexikon ausgewählt, welches im deutschen Sprachraum verbreitet ist.</p> <p>Bei der Auswahl der Lexika soll laut Mayring darauf geachtet werden, dass diese mit dem „<i>sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrund</i>“ vereinbar sind. (vgl. Maring 1998:71)</p> <p>Auch wenn das Originalspiel im englischen Sprachraum entstanden ist, wird bei dieser Untersuchung nur die deutsche Übersetzung untersucht. Weil sich diese Forschung nur auf den deutschen Sprachraum bezieht und somit das sprachliche und kulturelle Verständnis durchaus vom Original abweichen kann. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass es seit der Entstehung des Monopoly-Spiels im Jahr 1934 (vgl. Tönnemann 2011: 35) vielzählige abgeänderte Ausgaben für unterschiedliche Länder gibt (vgl. Tönnemann 2011: 46ff). Diese enorme Anpassungsfähigkeit des Spiels trug laut Tönnemann womöglich auch zu dem internationalen Erfolg bei. „<i>Das Spiel selbst blieb immer gleich, sein Potential zur Anpassung war scheinbar unbegrenzt</i>“ (vgl. Tönnemann 2011: 53). Noch bis heute werden regelmäßig neue Monopoly-Versionen entworfen und verkauft. Das Schema bleibt gleich. Aus diesem Grund wird die analysierende Textstelle im aktuellen Kontext betrachtet und somit auch mit gegenwartsnahen Explikationsmaterialien untersucht.</p> <p>Das Brockhaus Universal Lexikon mit der Fassung aus dem Jahr 2003 ist nach der Entstehung des Spiels erschienen und weist eine zeitliche Brücke zwischen der Spielentstehung und der aktuellen Zeit auf.</p> <p>Brockhaus-Universal-Lexikon</p>
--	---

	<p>„[ahd. <i>Gelt</i> ‚Vergütung‘, ‚Wert‘ heutige Bedeutung seit dem 14.Jh.] 1. Allgemeines, meist staatlich anerkanntes oder eingeführtes Mittel des Zahlungsverkehrs“ (Brockhaus Universal Lexikon Bd.8 2003: 2430)</p> <p>E 1.2 Analyse der Textstelle auf lexikalische-grammatikalische Bedeutung</p> <p>Laut dieser Definition wird Geld als staatlich anerkanntes Mittel des Zahlungsverkehrs gesehen. In der ausgewählten Textstelle (Monopoly) wird der Bezug des „<i>Geldes</i>“ zum Staat nicht erwähnt. Auch über den Zusammenhang mit Banken wird man in der Definition nach Brockhaus nicht aufgeklärt. Es ergeben sich Widersprüchlichkeiten in der Hinsicht, dass bei der Monopoly-Spielanleitung die Bank das Geld verwaltet und herstellt (vgl. Monopoly 1992:2)</p> <p>Die Definition weist darauf hin, dass es sich bei Geld um ein „[...] <i>staatlich anerkanntes oder eingeführtes Mittel des Zahlungsverkehrs</i>“ handelt. Im Ausgangszitat wird kein staatliches Organ erwähnt, nur dass es von einer Bank bezogen werden kann, wenn es fehlt.</p> <p>E 1.3 Überprüfe, ob die Textstelle hinreichend erklärt ist</p> <p>Für diese Überprüfung werden die vorher festgelegten Kriterien herangezogen</p> <table border="1"> <tr> <td>Dingliche Qualität/ Material</td><td>-</td></tr> <tr> <td>Funktionale Qualität</td><td>Mittel des Zahlungsverkehrs</td></tr> <tr> <td>Geistige Qualität, Autorität</td><td>„Meist staatliche anerkanntes oder eingeführtes Mittel des Zahlungsverkehrs“</td></tr> </table> <p>Das Explikationsmaterial von Brockhaus (Brockhaus Universal Lexikon Bd.8 2003: 2430) enthält keine genauere Information über die dingliche Qualität des Geldes und widerspricht sich mit den Auffassungen bei „<i>Monopoly</i>“.</p>	Dingliche Qualität/ Material	-	Funktionale Qualität	Mittel des Zahlungsverkehrs	Geistige Qualität, Autorität	„Meist staatliche anerkanntes oder eingeführtes Mittel des Zahlungsverkehrs“
Dingliche Qualität/ Material	-						
Funktionale Qualität	Mittel des Zahlungsverkehrs						
Geistige Qualität, Autorität	„Meist staatliche anerkanntes oder eingeführtes Mittel des Zahlungsverkehrs“						
SCHRITT 3:	<p>E2: Bestimmung des zulässigen Explikationsmaterials</p> <p>Das bisher herangezogene Explikationsmaterial (Textstelle 1 aus der Spielanleitung Monopoly und die Brockhaus-Definition) führen zu keiner</p>						

	<p>hinreichenden Erklärung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Geld als Vergütung und Mittel des Zahlungsverkehrs (lt. Brockhaus) wird in der Textstelle des Monopoly nicht thematisiert 2) Bei Brockhaus wird Geld erzeugt durch die staatliche Anerkennung oder Einführung. Bei der Monopoly-Textstelle steht Geld nur in Bezug mit dem Bankhalter bzw. der Bank <p>Mit der herangezogenen Definition aus dem Brockhaus-Universal-Lexikon ergeben sich einige Unstimmigkeiten. Aus diesem Grund muss die Analyse fortgesetzt werden, da der Staat bei der Monopoly Spielanleitung in keiner Weise erwähnt wird. Nur Steuern werden bezahlt, welche aber von der Bank eingehoben werden.</p>
<p>SCHRITT 4:</p>	<p>E.3: Enge Kontextanalyse</p> <p>Für die enge Kontextanalyse werden weitere Textpassagen aus dem gleichen Dokument ausgewählt, die den Geldbegriff enthalten und weitere Informationen liefern. In chronologischer Reihenfolge werden nun Phrasen vom Originaltext aufgelistet, bei denen der Begriff in Verwendung ist. Synonyme (Betrag, Gehalt, Miete, Wert, Preis, Hypothek, Schulden) des Geldbegriffs werden bei diesem Schritt nicht berücksichtigt</p> <p>E3.1: Sammle alle Aussagen, die in einer direkten Beziehung zur fraglichen Stelle im direkten Textkontext stehen (Mayring 1998:72)</p> <p>Acht weitere Textpassagen aus dem zu analysierenden Text (Monopoly 1992) werden aufgelistet, um diese einer lexikalisch-grammatikalischen Definition zu unterziehen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. „Der Bankhalter hat neben der Verwaltung des Geldes weitere Aufgaben“ (Monopoly 1992:2) 3. „Der Bankhalter kann zusätzliches Geld herstellen, indem er die Werte auf kleine Zettel schreibt“ (Monopoly 1992:2) 4. „Falls notwendig, können Hotels in Häuser zurückverwandelt werden, um sich Bargeld zu verschaffen. Das Hotel wird an die Bank zurückgegeben [...]“ (Monopoly 1992:6) 5. „Wer kein Bargeld mehr besitzt, aber Geld bezahlen muß, kann sich

	<p><i>durch die Aufnahme von Hypotheken Geld beschaffen“ (Monopoly 1992:6)</i></p> <p>6. <i>„Bankrott - Häuser und Hotels müssen auch in diesem Fall zum halben Preis an die Bank verkauft werden, die das Geld an den Gläubiger zahlt.“ (Monopoly 1992:7)</i></p> <p>7. <i>„Wenn ein Spieler nicht genügend Geld aufbringt, um seine Steuern und Strafen zu zahlen, selbst wenn er seine Häuser verkauft und sein Besitztum hypothekarisch belastet, übernimmt die Bank sein Hab und Gut und versteigert alles an den Meistbietenden“ (vgl. Monopoly 1992:7)</i></p> <p>8. <i>„Muß ein Spieler mehr Miete zahlen, als er Bargeld besitzt, so kann er anbieten, einen Teil in Bar zu bezahlen und einen Teil in Grundstücken“ (Monopoly 1992:7)</i></p> <p>9. <i>„Nur die Bank kann gegen hypothekarische Sicherheit Geld verleihen. Den Spielern ist das Verleihen von Geld oder Besitzrechten untereinander nicht gestattet.“ (Monopoly 1992:7)</i></p>
<p>SCHRITT</p> <p>4a:</p>	<p>E3.2 Überprüfung ob Explikation ausreichend ist</p> <p>Nun wird untersucht, ob von den Textpassagen der engen Textanalyse gleiche, ähnliche Phrasen aus dem Originaltext (vgl. Monopoly 1992) Aus diesen neun Zitaten (siehe Schritt 4), die der Klärung des Geldbegriffs dienen sollen, sind folgende Paraphrasen entstanden, die sich teilweise überschneiden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wenn Geld nicht ausreicht, kann es von der Bank geliehen werden. 2. Geld wird vom Bankhalter verwaltet. 3. Geld wird vom Bankhalter hergestellt. 4. Besitz kann in Geld umgewandelt werden. 5. Geld kann man durch Hypotheken von der Bank leihen. 6. Geld fehlt – Besitz muss zum halben Preis an die Bank gegeben werden 7. Ohne Geld können die Steuern und Strafen nicht mehr bezahlt werden. Die Bank nimmt dein gesamtes Hab und Gut. 8. Besitz hat einen bestimmten Geldwert, dieser kann als Tausch angeboten werden. Besitz kann in Geld umgewandelt werden.

	<p>9. Geld darf nur von der Bank verliehen werden.</p> <p>Das Zitat 9 steht im thematischen Zusammenhang mit Zitat 1. Das Zitat1 wird somit genauer expliziert. Geld kann nur von der Bank verliehen werden. Dieses wird vom „Bankhalter“ verwaltet (Zitat 2). Geld kann nur von einer Instanz ausgeliehen werden und muss sogar ausgeliehen werden, wenn der Spieler keines mehr hat. (vgl. Zitat 6,7) Der Spieler kann ohne Geld und Besitz nicht Teil des Spieles sein. Die Höhe des Geldwertes ist ausschlaggebend für den Spielgewinn (vgl. Monopoly 1992:8). Für die entstandenen Teilexplicationen sind weitere lexikalische Definitionen notwendig:</p> <p><u>Bankhalter</u> „<i>derjenige Spieler beim Glücksspiel, der die Kasse (die Bank) verwaltet und damit meist gegen die übrigen Teilnehmer spielt</i>“ (Brockhaus Universal Lexikon Bd.2 1969: 523). Der Bankhalter verwaltet die Bank und somit das Geld.</p> <p>Die <u>Bank</u> wird laut Brockhaus Universal Lexikon als „<i>Kreditanstalt</i>“ definiert. (Brockhaus Universal Lexikon Bd.2 1969: 520)</p> <p>Nun wird versucht anhand dieser Erklärungen, die Kriterien für eine ausreichende Definition zu finden.</p> <table border="1" data-bbox="379 1126 1409 1621"> <tr> <td data-bbox="379 1126 555 1294">Dingliche Qualität/ Material</td><td data-bbox="555 1126 1409 1294">Eine genaue Definition liegt nach der Ausführung der engen Kontextanalyse noch nicht vor. Es ist aber zu berücksichtigen, dass es sich offiziell um Spielgeld handelt!!</td></tr> <tr> <td data-bbox="379 1294 555 1406">Funktional e Qualität</td><td data-bbox="555 1294 1409 1406">Tauschen gegen Besitz oder Strafen und Steuern bezahlen, von der Bank leihen, (vgl. 8, 4, 5,)</td></tr> <tr> <td data-bbox="379 1406 555 1621">Geistige Qualität, Autorität</td><td data-bbox="555 1406 1409 1621">Bankhalter (Bank) verwaltet, stellt her, verleiht Geld (vgl. 2,3,9) Ohne Geld: Die Bank nimmt deinen Besitz, ohne Geld scheidest du aus dem Spiel aus (vgl. 6, 7)</td></tr> </table>	Dingliche Qualität/ Material	Eine genaue Definition liegt nach der Ausführung der engen Kontextanalyse noch nicht vor. Es ist aber zu berücksichtigen, dass es sich offiziell um Spielgeld handelt!!	Funktional e Qualität	Tauschen gegen Besitz oder Strafen und Steuern bezahlen, von der Bank leihen, (vgl. 8, 4, 5,)	Geistige Qualität, Autorität	Bankhalter (Bank) verwaltet, stellt her, verleiht Geld (vgl. 2,3,9) Ohne Geld: Die Bank nimmt deinen Besitz, ohne Geld scheidest du aus dem Spiel aus (vgl. 6, 7)
Dingliche Qualität/ Material	Eine genaue Definition liegt nach der Ausführung der engen Kontextanalyse noch nicht vor. Es ist aber zu berücksichtigen, dass es sich offiziell um Spielgeld handelt!!						
Funktional e Qualität	Tauschen gegen Besitz oder Strafen und Steuern bezahlen, von der Bank leihen, (vgl. 8, 4, 5,)						
Geistige Qualität, Autorität	Bankhalter (Bank) verwaltet, stellt her, verleiht Geld (vgl. 2,3,9) Ohne Geld: Die Bank nimmt deinen Besitz, ohne Geld scheidest du aus dem Spiel aus (vgl. 6, 7)						
<p>SCHRITT5</p> <p>:</p>	<p>E4 :Weite Kontextanalyse</p> <p>Um die Explikation des Geldbegriffs im Monopolyspiel zu erstellen, werden nun weitere Explikationsmaterialien herangezogen, die nicht direkt mit dem Text in Verbindung stehen.</p> <p>E4.1 Überprüfung: Hatte VerfasserIn Zugang zu bestimmten</p>						

	<p>explizierenden Materialien</p> <p>Dieser Analyseschritt nach Mayring ist bei der gewählten Textpassage eine besondere Herausforderung. Der Spielentwickler war Charles Darrow, geboren im Jahr 1889 in Pittsburgh in den USA (vgl. Tönnemann 2011:16). Über den gelernten „<i>Heizungs- und Dampfmaschinenfachmann</i>“ gibt es laut Tönnemann kaum genauere Informationen. Dieser Teil der weiten Kontextanalyse muss daher als Mangel an Informationen ausgelassen werden. Es ist für den Forscher kaum möglich herauszufinden, zu welchen Materialien und Informationen Charles Darrow zu jener Zeit Zugang hatte.</p> <p>E4.2 Klärung der Entstehungssituation anhand von zusätzlichem Material</p> <p>Wie bereits bei den anderen Schritten wurde das Buch „<i>Monopoly – Das Spiel, die Stadt und das Glück</i>“ von Tönnemann herangezogen. Das Spiel entstand in einer wirtschaftlich schweren Zeit. In den 1929 Jahren wurde Darrow nach den Auswirkungen des „<i>Schwarzen Donnerstags</i>“ arbeitslos. Zwei Jahre bevor das Spiel als Patent angemeldet wurde, kam es zu Wirtschaftskrise 1932. (vgl. Tönnemann 2011:17f). Das Spiel boomte in einer Zeit, in der Geld und Luxus knapp waren. In Form eines Spieles konnten die Menschen ihren finanziellen Spekulationen frei Lauf lassen und somit „<i>reich werden</i>“. Der große Traum stimmt mit dem Ziel des Spiels überein: „<i>Als einziger Spieler dem Bankrott zu entgehen und Monopoly als reichster Spieler zu beenden</i>“ (Monopoly 1992:1). Bis heute behält dieses Ziel seine Relevanz.</p> <p>Die „<i>bewegten Zeiten</i>“, wie es Tönnemann formulierte, waren somit der Entstehungshintergrund für dieses erfolgreiche Spiel, welches bereits über 200 Millionen Mal verkauft wurde. Die Spielidee des Monopolys war jedoch in der Entstehungszeit nicht mehr ganz neu, denn bereits 1904 hatte Lizzie Magies das „<i>Landlord’s Game</i>“ entworfen, welches dem heutigen Monopoly besonders ähnlich ist. Auch der Spielplan unterscheidet sich kaum. Eine öffentliche Diskussion, ob es sich bei Darrows Spiel nun um ein Plagiat handelte, wurde entfällt. Das Patent wurde von Lizzie Magies abgekauft und die Massenproduktion des Spiels mit Parker Brothers konnte 1935 durchstarten. Das große Ziel des Spiels, reich zu werden, ist auch in der heutigen</p>
--	---

	<p>Gesellschaft kein abwegiges Ziel.</p> <p>Über die genaue Definition des Geldes, wird durch die Analyse der Entstehungssituation kaum etwas bekannt, außer dass Reichtum, also die Ansammlung von Geld, als sehr erstrebenswert erachtet wird (siehe Ziel des Spiels Monopoly).</p> <p>E4.3 Überprüfe ob aus dem theoretischen Vorverständnis explizierendes Material abgeleitet werden kann.</p> <p>Bei diesem Analyseschritt wird auf den Abschnitt 2.2 des inhaltlichen Teils Bezug genommen. Dort wurde Geld vor allem aus sozialwissenschaftlicher bzw. gesellschaftlicher Perspektive betrachtet. Die Grundaussage der theoretischen Ausarbeitung ist, dass Geld nur durch die gesellschaftliche Akzeptanz seine Funktion und seinen Wert erhält (Abschnitt 2.2). Es zeigen sich somit einige Parallelen zwischen dem Spielgeld bei Monopoly und dem „echten Geld“. Beide Zahlungsmittel besitzen nur solange Wert und Funktion, bis die Bevölkerung dieses „Geldspiel“ nicht mehr mitspielt. Für die konkrete Definition des „Geldbegriffs“ in der Spielanleitung hat diese zusätzliche Information nicht ausreichend Bedeutung.</p> <p>4.4 Überprüfe, ob aufgrund des eigenen allgemeinen Verstehenshintergrundes weiteres Material heranzuziehen ist.</p> <p>Bei der weiten Kontextanalyse werden Inhalte außerhalb des Textes zur Klärung herangezogen. Das ausgewählte Explikationsmaterial bezieht sich nicht nur auf allgemeine Lexika, wie Brockhaus. Für diese Analyse werden zusätzlich zwei Fachbereichs-Lexika herangezogen, um eine erklärende Gelddefinition zu finden, die in Bezug auf den Kontext passend erscheinen. Nun sollen weitere Perspektiven herangezogen werden, um die Definition des Geldbegriffs bei Monopoly zu erweitern. Hierzu wurde eine soziologische Perspektive gewählt, die genauere Klärung des gesellschaftlichen Zwecks des Geldes erläutern soll und gleichzeitig eine Brücke zum inhaltlichen Teil der Forschungsarbeit zu schlagen.</p> <p>Wörterbuch der Soziologie</p>
--	---

	<p><i>„Geld, in entwickelten Wirtschaftsgesellschaften des allg. Tausch- und Zahlungsmittel, das den marktbehindernden Tauschhandel der Naturwirtschaft überflüssig macht. G. bildet das spezifische Interaktions- bzw. Tauschmedium des wirtschaftl. Subsystems der Gesellschaft.“ (vgl. Hillmann 2007:268)</i></p> <p>Geld sei hierbei als Zahlungs- und Tauschmittel dienlich, welches als Interaktions- und Tauschmedium eine wirtschaftliche Gesellschaft bildet. Es entstehe somit ein eigenständiger Gesellschaftsbereich.</p> <p>Eine wirtschaftliche Sichtweise auf die Thematik soll durch das Bank-Lexikon gegeben sein. Auch hierbei werden die Gesellschaft und die gesellschaftliche Anerkennung in der Definition berücksichtigt. Geld muss also von der Gesellschaft anerkannt sein, um auch seine Funktion erfüllen zu können.</p> <p>Bank-Lexikon</p> <p><i>„Geld ist das in einer Gesellschaft allgemein anerkannte Tausch- und Zahlungsmittel und zugleich Wertmaßstab für Güter und Leistungen“ (Müller/ Löffelholz 1969: 750f)</i></p> <p>Als zusätzliche Quelle wurde eine ältere Definition herangezogen, die zu der Zeit der Spielentstehung schon existiert hat. Bei dieser Explikation wird die dingliche Qualität (vgl. Abschnitt 2.2.4.1) des Geldes betont. Die Legitimität für das Zahlungsmittel wurde von der „<i>höchsten Obrigkeit</i>“ bestimmt. Es bleibt hiermit offen, ob Geld und seine Funktion durch gesellschaftliche Anerkennung, durch staatliche Souveränität oder durch das Bankwesen existent wird.</p> <p>Großes Universal Lexikon – Zedler 1735</p> <p><i>„Geld, Münz, ist ein Stück Metall, nach einem von der höchsten Obrigkeit verordneten Gewicht, mit einem gewissen Zeichen bedruckt, und auf einen gewissen Werth gesetzt, damit es im Handel und Wandel diene“ (Zedler 1994: 708)</i></p> <p>E4.5Begründe die Relevanz, den Bezug des gesamten Materials zur</p>
--	--

	<p>fraglichen Textstelle.</p> <p>Die genaue Relevanz ist bei dieser Forschung nicht wissenschaftlich bestimmbar. Es ist nicht möglich, das Geldverständnis des Spielerfinders darzustellen. Aus diesem Grund werden verschiedene Definitionen mit sehr unterschiedlicher Perspektive herangezogen, um eine Intersubjektivität herzustellen. Mit dieser Fülle an Explikationen ist es möglich eine Formulierung des Geldbegriffs in der Spielanleitung vorzunehmen.</p>
SCHRITT 5:	<p>5.1 Fasse das zu Explikation gesammelte Material zusammen und formuliere daraus eine Paraphrase für die fragliche Stelle</p> <p>Um eine Übersicht zu bewahren wird nun eine zusammenfassende Tabelle aller Definitionen erstellt, die abschließend zu einer Paraphrase geformt wird.</p>

Kriterium	1) Monopoly Spielanleitung	2) Brockhaus U. Lexikon	3)WB Soziologie	4)Bank-Lexikon	5) Gr.U.Lexikon - Zedler
Dingliche Qualität/ Material	Spielgeld ? Zettel vom Bankhalter beschriftet, (vgl. Monopoly 1992:2)	-	-	-	„[...]Geld, Münz, ist ein Stück Metall[...]“ „[...] mit einem gewissen Zeichen bedruckt, und auf einen gewissen Wert gesetzt[...]“
Funktionale Qualität	Tauschen gegen Besitz oder Strafen und Steuern bezahlen, von der Bank leihen, (vgl. 8, 4, 5,)	Mittel des Zahlungsverkehrs	„[...] Tausch- und Zahlungsmittel, das den marktbehindern den Tauschhandel der Naturwirtschaft überflüssig macht Interaktions- und Tauschmedium	Tausch- und Zahlungsmittel, Wertmaßstab für Güter und Leistungen	„[...]damit es im Handel und Wandel diene [...]“
Geistige Qualität,	Bankhalter (Bank) verwaltet, stellt her, verleiht Geld (vgl. 2,3,9) Ohne Geld: Die Bank nimmt deinen Besitz, Ohne Geld scheidest du aus dem Spiel aus	„Meist staatliche anerkanntes oder eingeführtes Mittel des Zahlungsverkehrs“	Wirt. Subsystem der Gesellschaft	Gesellschaftlich anerkannt	„[...]von der höchsten Obrigkeit verordneten [...]“

5.2 Bei widersprüchlichem Material formuliere mehrere alternative Paraphrasen

Das Dinglichkeitskriterium wird nur beim großen Zedler Universal Lexikon beschrieben (vgl. Zedler 1994: 708). Dieses Explikationsmaterial orientiert sich bei der Dinglichkeit sehr stark an metallischen Münzen, welche als eine der ersten dinglichen Formen des Geldes galten. (vgl. Oesterreichische Nationalbank). Für die Explikation des Geldbegriffs in der Spielanleitung, ist diese auch nicht hilfreich, denn beim Monopoly-Spiel gibt es keine Münzen, sondern nur Papiergeld. In den neueren Versionen des Monopoly-Spiels wird bereits nur mehr mit einer „Kreditkarte“ gespielt. Die Dinglichkeit des Geldes existiert somit nur mehr auf der Karte.

Der Wert verändert sich im Laufe des Spiels. In der Spielanleitung des Monopoly wird nur einmal das Wort „*Spielgeld*“ verwendet und scheint mit der Phrase: “[...] *1 Satz Monopoly Spielgeld* [...]“ (vgl. Monopoly 1992:1) in der Liste der Spielausstattung auf.

Das Verständnis über die „*Funktion des Geldes*“ zeigt, bis auf das große Zedler Universal Lexikon (vgl. Zedler 1994: 708), einige Übereinstimmungen mit dem Explikationsmaterial (siehe Tabelle) auf. In der Spielanleitung des Monopolys wird die Funktion zwar nicht direkt definiert, aber die möglichen Handlungsoptionen werden aufgezeigt. So kann man Besitz erwerben, indem man diesen gegen Geld tauscht. (vgl. Monopoly 1992: 6f). Bei den Explikationsmaterialien 3 und 4 (siehe obige Tabelle) wird das Wort „*Tauschmittel*“ verwendet. Es würde aus diesem Grund bei der Formulierung einer explizierenden Paraphrase behilflich sein. Genauso wird in der Spielanleitung die „*Bezahlung von Steuern und Strafen*“ (vgl. Monopoly 1992: 2f) dargestellt, welches in den Lexika (2,3,4) unter dem Ausdruck „*Zahlungsmittel*“ zu finden ist.

Zusätzlich dazu nimmt „*Geld*“ bei Monopoly auch die Rolle des Wertmaßstabs ein. Vor allem bei der Spielvariante für das „*kürzere Spiel*“ (vgl. Monopoly 1992:8), gewinnt derjenige Spiele, der die meisten Werte ansammeln konnte in Form von Geld und Besitz.

Zum dritten Kriterium „*Geistige Qualität, Autorität*“ grenzt sich die

	<p>Auffassung des Monopoly-Spiels von den anderen Begriffsdefinitionen ab. Während Monopoly als einzige Kontrollinstanz die Bank bzw. den Bankhalter erwähnt, werden bei anderen Klärungsansätzen weitere Einflüsse miteingebracht, wie staatlich (vgl. Brockhaus Universal Lexikon Bd.8 1969: 2430), gesellschaftliche (vgl. Müller/ Löffelholz 1969: 750f) oder auch das „wirtschaftliche Subsystem der Gesellschaft“ (vgl. Hillmann 2007:268). Diese Explikationen sind für Klärung des Begriffs im Monopoly-Kontext nicht hilfreich, da die Bank als Instanz keine Erwähnung findet.</p> <p>Die allgemeinere Darstellung im Großen Universal Lexikon (vgl. Zedler 1994: 708) widerspricht den Ausführungen im Monopol-Spiel nicht und kann daher in die explizierende Paraphrase aufgenommen werden.</p> <p>Die explizierende Paraphrase besteht aus folgenden Informationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tausch- und Zahlungsmittel -Wertmaßstab -von der höchsten Obrigkeit, dem Bankhalter verordnet, verwaltet -Satz Monopoly Spielgeld -zusätzliches Geld, indem Bankhalter Werte auf Zettel schreibt. <p>Zusammengefasst ergibt sich hieraus folgende explizierende Paraphrase:</p> <p>Monopoly-Spielgeld, welches bei Knappheit vom Bankhalter erzeugt werden kann und als Tausch- und Zahlungsmittel und Wertmaßstab verwendet wird. Es wird von der höchsten Obrigkeit, dem Bankhalter verordnet und verwaltet.</p>
<p>SCHRITT 6: Überprüfung der Explikation</p>	<p>6.1 Füge die explizierende Paraphrase anstatt der fraglichen Stelle in das Material ein</p> <p>„Bei Geldmangel kann man Grundstücke beleihen und dafür Geld, welches bei Knappheit vom Bankhalter erzeugt werden kann und als Tausch- und Zahlungsmittel verwendet und von der höchsten Obrigkeit, dem Bankhalter verordnet und verwaltet wird, von der Bank erhalten“ (vgl. Monopoly 1992:1</p> <p>6.2 Überprüfe, ob im Gesamtzusammenhang des Materials die Textstelle ausreichend sinnvoll ist!</p>

	<p>Alle zuvor festgelegten Kriterien, welche Bestandteil einer ausreichenden explizierenden Paraphrase sein sollen, wurden nun zusammengefasst und in den Textkontext gestellt.</p> <p>Manche Explikationen haben sich widersprochen in Bezug auf die dingliche bzw. geistige Qualität. Aus diesem Grund wurden aus den verschiedenen Quellen, Fragmente herausgenommen, die in Bezug auf den Geldbegriff im Monopoly-Spiel passend erschienen.</p> <p>Alle drei zuvor festgelegten Kriterien werden mit den Textteilen der explizierenden Paraphrase behandelt. Diese tabellarische Aufschlüsselung zeigt, dass die entstandenen Teilexplicationen nun die verschiedenen Ebenen umfassen. Da nun alle Punkte erfüllt und berücksichtigt werden, gilt die Explikation als ausreichend.</p> <table border="1" data-bbox="427 853 1437 1234"> <tr> <td data-bbox="427 853 619 1021">Dingliche Qualität</td><td data-bbox="619 853 1437 1021"> - Satz Monopoly Spielgeld - zusätzliches Geld, indem Bankhalter Werte auf Zettel schreibt. </td></tr> <tr> <td data-bbox="427 1021 619 1133">Funktionale Qualität</td><td data-bbox="619 1021 1437 1133"> -Tausch- und Zahlungsmittel -Wertmaßstab </td></tr> <tr> <td data-bbox="427 1133 619 1234">Geistige Qualität</td><td data-bbox="619 1133 1437 1234"> -von der höchsten Obrigkeit, dem Bankhalter verordnet, verwaltet </td></tr> </table>	Dingliche Qualität	- Satz Monopoly Spielgeld - zusätzliches Geld, indem Bankhalter Werte auf Zettel schreibt.	Funktionale Qualität	-Tausch- und Zahlungsmittel -Wertmaßstab	Geistige Qualität	-von der höchsten Obrigkeit, dem Bankhalter verordnet, verwaltet
Dingliche Qualität	- Satz Monopoly Spielgeld - zusätzliches Geld, indem Bankhalter Werte auf Zettel schreibt.						
Funktionale Qualität	-Tausch- und Zahlungsmittel -Wertmaßstab						
Geistige Qualität	-von der höchsten Obrigkeit, dem Bankhalter verordnet, verwaltet						

3.2.2 Inhaltsanalyse 2: Clean Euro

SCHRITT 1:	<p>Explizierendes Material – Clean Euro– ausgewählte Textpassagen</p> <p>Die ausgewählte Textpassage stammt aus dem 20-seitigen Dokument „<i>Sustainable Austria</i>“ der cleanEuro Initiative (Besse 2008:17f). Bei diesem Projekt wird vor allem der nachhaltige Konsum thematisiert. Neben einer Beschreibung des Projekts und den Hauptkriterien „<i>fair, öko und nahe</i>“ widmet sich die Broschüre auch der „<i>Geldthematik</i>“. Dieses Unterkapitel mit dem Namen „<i>Geld</i>“ geht vor allem auf „<i>Fördersparmöglichkeiten bei alternativen Banken</i>“ ein. Zusätzlich werden „<i>Direktinvestitionen in nicht börsennotierte Unternehmen</i>“ und „<i>Ethische Investmentfonds</i>“ erwähnt (Besse 2008:17f). Eine</p>
---------------	---

konkrete Definition des Geldbegriffs ist im Dokument nicht zu finden.

Für die Analyse wurde folgende Textpassage gewählt, da hier das Wort „Geld“ direkt in Verwendung ist und eine allgemeine Auffassung zur Thematik erkennbar ist.

1. „Verbrauchen wir weniger Geld für sinnlosen Konsum, so haben wir die Chance auf eine – möglicherweise weniger gut bezahlte – sinnstiftende Arbeit und gewinnen persönliche Freiheit über unsere Zeit, zwei weitere wichtige Glücksfaktoren“ (Besse 2008:19).

Die aufgestellten Kriterien, sollen zeigen welche Informationen noch unklar bzw. nicht geklärt worden sind.

Dingliche Qualität/ Material	-
Funktionale Qualität	Geld verbrauchen für Konsum
Geistige Qualität,	Konsum wirkt auf die Gesellschaft, auf persönliche Freiheit

Eine grammatikalische „Besonderheit“ ist bei dieser Textpassage besonders zu beachten, denn es wird die Plural-Befehlsform verwendet und wirkt wie ein Appell an die Leser. Der „sinnlose Konsum“ soll verringert werden, um „persönliche Freiheit über unsere Zeit“ zu gewinnen (vgl. Besse 2008:19).

Die zu explizierende Textstelle beinhaltet zwar das Wort „Geld“, gibt jedoch nur wenig Auskunft über den Begriff. Zur „Dinglichkeit“ gibt es keine konkreten Informationen und auch die anderen Kriterien sind sehr vage erklärt. Über die Funktion des Geldes sind bereits Informationen bekannt. Hierbei wird verdeutlicht, dass „Geld“ mit dem Begriff „Konsum“ in Verbindung steht.

Die geistige Qualität bzw. die gesellschaftliche Auswirkung wird nicht direkt erklärt. Ein indirekter Bezug besteht jedoch durch den Begriff „Konsum“, denn dieser entsteht durch den Geldverbrauch und wirkt auf die „persönliche Freiheit“ des Menschen. Auch wenn gewisse Tendenzen und Informationen gegeben sind, so bleibt eine vollständige Begriffsbestimmung aus. Aus diesem Grund muss die Analyse fortgeführt und weiteres Material herangezogen werden.

<p>SCHRITT 2:</p>	<p style="text-align: center;">E1:</p> <p style="text-align: center;">Lexikalsich-grammatikalische Analyse der original Text-passage</p> <p>E 1.1 Bestimmung der sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergründe relevanter Lexika und Grammatiken (vgl. Mayring 1998:72)</p> <p>Bei dieser explizierenden Inhaltsanalyse werden die gleichen Lexika wie bei Monopoly-Spielanleitungsanalyse herangezogen. Falls diese nicht ausreichend zur Klärung des Begriffs beitragen können, werden weitere hinzu gezogen.</p> <p>Als explizierendes Material wird das Wörterbuch der Soziologie aus dem deutschen Sprachraum verwendet. Die aus den Gesellschaftswissenschaften stammende Definition eignet sich aufgrund des ähnlichen Entstehungszeitraums. Das zu untersuchende Zitat stammt aus einer 2008 entstandenen Publikation, welches anhand des Wörterbuchs der Soziologie, herausgegeben 2007, erklärt werden soll. Die Verfasserin des Clean-Euro Projekts, Vera Besse, hat zwar eine technische bzw. naturwissenschaftliche Ausbildung abgeschlossen, ist jedoch mit ihrer Rolle als cleanEuro-Projektleiterin in einem Sozialbereich tätig, der sich mit „Solidarität – Ökologie und Lebensstil“ (SOL) auseinandersetzt.</p> <p>Wörterbuch der Soziologie</p> <p><i>„Geld, in entwickelten Wirtschaftsgesellschaften des allg. Tausch- und Zahlungsmittel, das den marktbehindernden Tauschhandel der Naturwirtschaft überflüssig macht. G. bildet das spezifische Interaktions- bzw. Tauschmedium des wirtschaftl. Subsystems der Gesellschaft.“</i> (vgl. Hillmann 2007:268)</p> <p>E 1.2 Analyse der Textstelle auf lexikalische-grammatikalische Bedeutung</p> <p>Gleich zu Beginn werden die „entwickelten Wirtschaftsgesellschaften“ erwähnt, welche eine Ausgangssituation für das Geld als „Tausch- und Zahlungsmittel“ darstellen. Die Betonung auf die „entwickelten“ Gesellschaften, lässt darauf schließen, dass es auch „unterentwickelte Wirtschaftsgesellschaften“ geben müsste. Der Tauschhandel, der den Markt lediglich behindere, wird somit durch ein universell einsetzbares „Tauschmittel“ ersetzt. Zusätzlich ist Geld auch als</p>

	<p>ein Medium zu verstehen, das Kommunikationsprozesse unterstützt.</p> <p>Beschreibungsmerkmale, die bei dieser Explikation hervorgehen, sind folgende:</p> <ul style="list-style-type: none">- in entwickelten Wirtschaftsgesellschaften- allg. Tausch- und Zahlungsmittel- Interaktions-bzw. Tauschmedium- bildet wirtschaftliches Subsystem der Gesellschaft <p>E 1.3 Überprüfe, ob die Textstelle hinreichend erklärt ist</p> <p>Für diesen Schritt wird die Auswertung des Wörterbuchs der Soziologie aus dem ersten Analyseverfahren herangezogen.</p>		
		cleanEuro – Textstelle	3)WB Soziologie
	Dingliche Qualität/ Material	-	-
	Funktionale Qualität	Geld verbrauchen für Konsum	„[...] Tausch- und Zahlungsmittel, das der der Naturwirtschaft überflüssig macht Inte
	Geistige Qualität, Autorität	Konsum wirkt auf die Gesellschaft, auf persönliche Freiheit	Wirt. Subsystem der Gesellschaft
SCHRITT 3:	<p>E2: Bestimmung des zulässigen Explikationsmaterials</p> <p>Hierbei zeigt sich, dass die Informationen die von den bisher verwendeten Quellen noch keine ausreichenden Erklärungen über die Dinglichkeit des Geldes geben.</p> <p>Bezüglich gesellschaftlicher Regelung ergeben sich ergänzende Informationen die zu einer Klärung des Begriffs beitragen können. Das Geld laut dem Wörterbuch der Soziologie (vgl. Hillmann 2007:268) bildet ein eigenes wirtschaftliches Subsystem der Gesellschaft. Die ausgewählte Textpassage im cleanEuro-Dokument bezieht sich nicht direkt auf den Begriff „<i>Gesellschaft</i>“. Viel mehr beziehen sich die Auswirkungen des Konsums auf die „<i>persönlichen Freiheiten</i>“. Dadurch, dass die „<i>Wir-Form</i>“ verwendet wird, gibt es dennoch Hinweise auf kollektive Einflüsse des Konsums und somit des Geldgebrauchs. Das bisher herangezogene Explikationsmaterial (vgl. Hillmann 2007:268) kann in Verbindung mit der Textpassage des cleanEuro-Dokuments keine</p>		

	ausreichende Erklärung des Geldbegriffs liefern und muss nun mit der engen Kontextanalyse ergänzt werden (Mayring 1998:72f).
<p>SCHRITT</p> <p>4:</p>	<p>E.3: Enge Kontextanalyse</p> <p>Für eine enge Kontextanalyse nach Mayring werden nun zusätzliche Textteile aus dem cleanEuro-Dokument herangezogen und analysiert. Da der Geldbegriff nur selten verwendet wird, werden hierbei auch Passagen verwendet, bei denen „Geld“ in zusammengesetzten Wörtern gebraucht wird.</p> <p>E3.1: Sammle alle Aussagen, die in einer direkten Beziehung zur fraglichen Stelle im direkten Textkontext stehen (Mayring 1998:72)</p> <p>Obwohl der Geldbegriff als Überschrift eines Unterkapitels in Verwendung ist, werden nur wenige Informationen preisgegeben. In diesem Unterkapitel wird bereits davon ausgegangen, dass der/die LeserIn diesen Begriff kennt. Eine Erklärung ist nicht zu finden. Jedoch ist zu erkennen, dass Geld hauptsächlich mit Konsum und Ausgeben in Verbindung gebracht wird. Im „Geldkapitel“ werden nachhaltige Investitionsformen vorgestellt, bei denen auch „ethische Wertevorstellungen“ berücksichtigt werden (vgl. Besse 2008:17).</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Produkte haben heute oft unverständlich lange Transportwege hinter sich, die aufgrund der höchst arbeitsteiligen, globalisierten Wirtschaft entstanden sind, die nur eine Maßzahl für ihre Entscheidungen zu kennen scheint: maximale Geldgewinne.“ (Besse 2008:5) • „Firmen investieren oft viel Geld, um die Motive ihrer KundInnen zu erforschen. Stellen wir doch den Firmen unsere Beweggründe offen dar und hoffen, dass sie diesen folgen werden.“ (Besse 2008:10) • „Beim Geldausgeben sind wir nun schon ziemlich nachhaltig unterwegs, wie sieht es aus mit der Geldanlage?“ (Besse 2008:17)
<p>SCHRITT</p> <p>4a:</p>	<p>E3.2 Überprüfung ob Explikation ausreichend ist</p> <p>Die ausgewählten Textpassagen werden nun so paraphrasiert, dass vor allem Erklärungen des Geldbegriffs ersichtlich werden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Maximale Geldgewinne sind Maßzahl für Entscheidungen 2. Geld wird investiert um die Motive der Kunden zu erforschen 3. Nachhaltiges Geldausgeben

Die Paraphrase zum ersten Zitat gibt weitere Auskünfte über die geistige bzw. gesellschaftliche Qualität des Geldes. Das Interesse an Geldgewinnen beeinflusst die Entscheidungen. Hier zeigt sich eine ähnliche Auffassung wie bei der Monopoly-Spielanleitung, welche auch die Geldgewinne als höchstes Ziel darstellt (vgl. Monopoly 1992:1ff). Geld selbst sorgt für eine gesellschaftliche Eigendynamik, die sich auf die Handlungsoptionen auswirkt.

Die Zweite Paraphrase gibt zum einen Hinweise auf die Funktion des Geldes. Zum anderen werden die Motive der Kunden erforscht. Dieser Teil wurde aus dem Kontext gerissen und gibt daher nur wenig Auskunft. Die Motive sind jedoch im Zusammenhang mit Konsum zu sehen, welcher indirekt mit der Geldverwendung in Verbindung steht.

Das dritte ausgewählte Zitat ist grundsätzlich eine Frage an den Leser und expliziert daher den Begriff „Geld“ nicht direkt. Dennoch wird ausgesagt, dass das „nachhaltige Geldausgeben“ bereits thematisiert wurde. Diese Textpassage bezieht sich auf die Ausgangstextpassage, die geklärt werden sollte, da beide sich mit der Thematik Geldverbrauchen bzw. Geldausgeben beschäftigen.

	cleanEuro – Textstelle	Enge Kontextanalyse - cleanEuro
Dingliche Qualität/ Material	-	-
Funktionale Qualität	Geld verbrauchen für Konsum	Geld wird investiert um die Motive der Kunden zu erforschen, Geld ausgeben
Geistige Qualität, Autorität	Konsum wirkt auf die Gesellschaft, auf persönliche Freiheit	Maximale Geldgewinne sind Maßzahl für Entscheidungen

Indem nun die Beschreibungsmerkmale des ersten Zitats des cleanEuro-Dokuments, mit weiteren Zitaten ergänzt wurde, zeichnet sich nun eine tendenzielle Geldauffassung ab, die jedoch noch immer nicht hinreichend geklärt ist, da über die dingliche Qualität noch keine Informationen vorliegen.

Über die funktionale Qualität sind bereits genauere Explikationen bekannt. Geld wird verbraucht, ausgegeben oder investiert. Das Dokument richtet sich an den Leser als Verbraucher und Konsument. Unklar bleibt zusätzlich die

	Frage, woher Geld entsteht und welche Instanz dieses verwaltet.
SCHRITT5	<p style="text-align: center;">E4 :Weite Kontextanalyse</p> <p>E4.1 Überprüfung: Hatte der VerfasserIn Zugang zu bestimmten explizierenden Materialien?</p> <p>Weitere Materialien, die im Zusammenhang mit dem clean-Euro-Dokument stehen, sind SOL-Publikationen, so wie auch die Homepage Clean-Euro, die womöglich auch von Besse mitgestaltet wird. Die Inhalte auf der Clean-Euro Homepage sind den Informationen im Dokument sehr ähnlich. Es finden sich keine zusätzlichen Explikationen, die den Geldbegriff verdeutlichen könnten. Stattdessen wird man auf der verlinkten Seite „<i>www.nachhaltig.at</i>“ fündig. Im Archiv, das verschiedenen Ausgaben von „<i>Sustainable Austria</i>“ enthält, welches auch von vom SOL-Projekt mitgestaltet wurde, findet sich eine Ausgabe, die sich dem Thema „Geld“ widmet (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007). Diese SOL-Publikation ist einige Ausgaben vor der Nr. 43 „<i>Nachhaltig konsumieren mit cleanEuro</i>“ entstanden. Besse hat bei der Zeitschrift Nr. 39 nicht direkt mitgewirkt, dennoch ist anzunehmen, dass sie als Mitglied von SOL Zugang zu dieser Publikation hatte und womöglich das Geldverständnis darauf aufbaut.</p> <p>E4.2 Klärung der Entstehungssituation anhand von zusätzlichen Material</p> <p>Dieses zusätzliche Material hat aus mehreren Gründen besondere Relevanz für die Klärung des Geldbegriffs im cleanEuro-Dokument. Erstens stammen beide aus der gleichen SOL-Zeitschriftenreihe und werden von der selben Organisation publiziert. Somit ist eine thematische Verbundenheit dieser beiden Zeitschriften voraus zusetzen. Auch der Entstehungszeitraum dieser beiden Zeitschriften variiert nur einige Monate. Ab dem Jahr 2007 zeichnete sich eine globale Banken-, Finanz- und Wirtschaftskrise ab (vgl. Siemens 2008). Die Geldthematik gewann in diesem Zeitraum wieder an öffentlichem Interesse. Zusätzlich dazu wurde 2005 bis 2014 zur UN-Dekade „<i>Bildung für nachhaltige Entwicklung</i>“ ausgerufen, die vor allem Lernmaterialien in diesem Themenbereich entstehen ließ.</p> <p>E4.3 Überprüfe, ob aus dem theoretischen Vorverständnis explizierendes</p>

	<p>Material abgeleitet werden kann</p> <p>Das theoretische Vorverständnis, welches vor allem im Abschnitt 2.2 dieser Forschungsarbeit behandelt wurde, ist bereits mit den Kriterien für eine hinreichende Explikation berücksichtigt worden. Eine explizierende Paraphrase konnte nach diesen Kriterien noch nicht erstellt werden.</p> <p><i>4.4 Überprüfe, ob aufgrund des eigenen allgemeinen Verstehenshintergrundes weiteres Material heranzuziehen ist</i></p> <p>Das Explikationsmaterial der SOL-Zeitschriftenreihe Nr. 39 kann zur Klärung herangezogen werden. Hierbei werden vier besonders relevante Textpassagen ausgewählt, die für die vollständige Klärung des Geldbegriffs relevant erscheinen. Gleich darunter werden die zentralen Textelemente herausgenommen, die anschließend für die Bildung einer explizierenden Paraphrase verwendet werden können.</p> <p>Weite Kontextanalyse</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Geld ist Symbol für Wohlstand, Luxus, Freiheit, Sicherheit, Macht,... Geld wird heute einem Götzen gleich verehrt, dient als Gottesbild oder Religionsersatz und mutierte gar zu einer Droge – der „Gier nach mehr“ (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007:2)7</i> <p>ad.1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Symbol für Wohlstand, Luxus, Freiheit, Sicherheit, Macht, Gottesbild, Religionsersatz 2. <i>Geld als Gestaltungselement der Gesellschaft wirft Fragen der Ethik auf (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007:2)</i> <p>ad.2: Gestaltungselement der Gesellschaft</p> 3. <i>Das von der Notenbank geschaffene Bargeld in Form von Banknoten und Münzen und das durch die Geschäftsbanken geschöpfte Giralgeld oder Buchgeld, das als virtuelles Geld in der Erscheinungsform von Ziffern am Kontoauszug ohne materielle Existenz besteht. Geld ist eine Übereinkunft innerhalb einer Gemeinschaft, etwas als Tauschmittel zu verwenden. (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007:8)</i> <p>ad.3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - von der Notenbank geschaffen - Form Banknoten und Münzen, Giralgeld, Buchgeld, virtuelles Geld, - Übereinkunft innerhalb einer Gemeinschaft - Tauschmittel
--	---

	<p>4. <i>Geld ist ein gesetzliches Zahlungsmittel</i> (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007:8)</p> <p>Ad.4:</p> <p>- Gesetzliches Zahlungsmittel</p>																				
SCHRITT 5: Explizieren de Paraphrase - Zusammenfassung	<p>5.1 Fasse das zu Explikation gesammelte Material zusammen und formuliere daraus eine Paraphrase für die fragliche Stelle</p> <table><tr><th>Kriterium</th><th>cleanEuro – Textstelle</th><th>Enge Kontextanalyse - cleanEuro</th><th>WB Soziologie</th><th>Weite Kontextanalyse - Geld</th></tr><tr><td>Dingliche Qualität/ Material</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td><td>Form Banknoten und Münzen, Giralgeld, Buchgeld, virtuelles Geld</td></tr><tr><td>Funktionale Qualität</td><td>Geld verbrauchen für Konsum</td><td>Geld wird investiert um die Motive der Kunden zu erforschen, Geld ausgeben</td><td>„[...] Tausch- und Zahlungsmittel, das den marktbehindernden Tauschhandel der Naturwirtschaft überflüssig macht Interaktions- und Tauschmedium</td><td>Gesetzliches Zahlungsmittel, Tauschmittel</td></tr><tr><td>Geistige Qualität, Autorität</td><td>Konsum wirkt auf die Gesellschaft, auf persönliche Freiheit</td><td>Maximale Geldgewinne sind Maßzahl für Entscheidungen</td><td>Wirt. Subsystem der Gesellschaft</td><td>von der Notenbank geschaffen , Symbol für Wohlstand, Luxus, Freiheit, Sicherheit, Macht, Gottesbild, Religionsersatz, Gestaltungselement der Gesellschaft</td></tr></table> <p>5.2 Bei widersprüchlichem Material formuliere mehrere alternative Paraphrasen</p> <p>Zur dinglichen Qualität gibt es lediglich von einer SOL-Ausgabe zusätzliche Informationen. Diese werden nun auch für die Erläuterung des Geldbegriffs im Ausgangszitat verwendet (vgl. Besse 2008:19f). Bei der funktionalen Qualität gibt es hingegen mehrere Erklärungsansätze, die zum Teil widersprüchlich erscheinen. Hierbei zeigt sich, dass die Auffassung des Wörterbuchs der Soziologie am besten mit der zusätzlichen SOL-Publikation Nr.39 (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007:2) vereinbar ist. Aus dem Ausgangsdokument zum Thema „<i>cleanEuro</i>“ werden nur sehr vage Auffassung</p>	Kriterium	cleanEuro – Textstelle	Enge Kontextanalyse - cleanEuro	WB Soziologie	Weite Kontextanalyse - Geld	Dingliche Qualität/ Material	-	-	-	Form Banknoten und Münzen, Giralgeld, Buchgeld, virtuelles Geld	Funktionale Qualität	Geld verbrauchen für Konsum	Geld wird investiert um die Motive der Kunden zu erforschen, Geld ausgeben	„[...] Tausch- und Zahlungsmittel, das den marktbehindernden Tauschhandel der Naturwirtschaft überflüssig macht Interaktions- und Tauschmedium	Gesetzliches Zahlungsmittel, Tauschmittel	Geistige Qualität, Autorität	Konsum wirkt auf die Gesellschaft, auf persönliche Freiheit	Maximale Geldgewinne sind Maßzahl für Entscheidungen	Wirt. Subsystem der Gesellschaft	von der Notenbank geschaffen , Symbol für Wohlstand, Luxus, Freiheit, Sicherheit, Macht, Gottesbild, Religionsersatz, Gestaltungselement der Gesellschaft
Kriterium	cleanEuro – Textstelle	Enge Kontextanalyse - cleanEuro	WB Soziologie	Weite Kontextanalyse - Geld																	
Dingliche Qualität/ Material	-	-	-	Form Banknoten und Münzen, Giralgeld, Buchgeld, virtuelles Geld																	
Funktionale Qualität	Geld verbrauchen für Konsum	Geld wird investiert um die Motive der Kunden zu erforschen, Geld ausgeben	„[...] Tausch- und Zahlungsmittel, das den marktbehindernden Tauschhandel der Naturwirtschaft überflüssig macht Interaktions- und Tauschmedium	Gesetzliches Zahlungsmittel, Tauschmittel																	
Geistige Qualität, Autorität	Konsum wirkt auf die Gesellschaft, auf persönliche Freiheit	Maximale Geldgewinne sind Maßzahl für Entscheidungen	Wirt. Subsystem der Gesellschaft	von der Notenbank geschaffen , Symbol für Wohlstand, Luxus, Freiheit, Sicherheit, Macht, Gottesbild, Religionsersatz, Gestaltungselement der Gesellschaft																	

	<p>extrahiert. Die sprachliche Darstellung „<i>Geld verbrauchen</i>“ oder auch „<i>ausgeben</i>“ sind allgemein gehalten. Durch bisheriges Vorwissen ist es jedoch möglich, die Verben „<i>verbrauchen</i>“ und „<i>ausgeben</i>“ so zu deuten, dass es bedeutet, dass das Geld mit einem bestimmten Gut getauscht wird. Ein Produkt wird bezahlt, indem Geld ausgegeben wird. Die Ausdrücke Zahlungs- und Tauschmittel können somit für die explizierende Paraphrase verwendet werden. Die geistige Qualität zeigt sich im cleanEuro-Dokument in verdeckter Form. Einerseits wird indirekt der Einfluss des Konsums auf die Gesellschaft und die persönliche Freiheit dargestellt. Andererseits wird in einer weiteren Textpassage erwähnt, dass das Streben nach „<i>Geldgewinn</i>“ die Entscheidungen beeinflusst. Geld wirkt somit auf jeden individuellen und gleichzeitig auf den kollektiven Entscheidungsprozess. In dem SOL-Dokument zum Thema Geld (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007:2) wird Geld beispielsweise als „<i>Gestaltungselement der Gesellschaft</i>“ definiert. Diese Ansicht trifft bei genauerer Betrachtung mit der von Besse überein (vgl. Besse 2008:19f).</p> <p>Es werden somit folgende Textelemente für die Bildung einer explizierenden Paraphrase herangezogen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bargeld in Form von Banknoten und Münzen, Giralgeld, Buchgeld, virtuelles Geld - Gesetzliches Zahlungsmittel, Tauschmittel - Gestaltungselement der Gesellschaft <p>Explizierende Paraphrase:</p> <p>Geld ist ein gesetzliches Zahlungs- und Tauschmittel, welches ob Bargeld und virtuelles Geld von der Notenbank geschaffen wird und als Gestaltungselement der Gesellschaft gilt.</p>
<p>SCHRITT 6: Überprüfung der</p>	<p>6.1 Füge die explizierende Paraphrase anstatt der fraglichen Stelle in das Material ein</p> <p>Durch das Einsetzen der erstellten explizierenden Paraphrase soll nun ersichtlich sein, ob diese im Textzusammenhang einen Sinn ergibt.</p>

Explikation	<p>„Verbrauchen wir weniger Geld, ein gesetzliches Zahlungs- und Tauschmittel, welches in Bargeld und virtuellen Geld von Notenbank geschaffen wird und als Gestaltungselement der Gesellschaft gilt, für sinnlosen Konsum, so haben wir die Chance auf eine – möglicherweise weniger gut bezahlte – sinnstiftende Arbeit und gewinnen persönliche Freiheit über unsere Zeit, zwei weitere wichtige Glücksfaktoren.“(Besse 2008:19)</p> <p>6.2 Überprüfe, ob im Gesamtzusammenhang des Materials die Textstelle ausreichend sinnvoll ist!</p> <p>Vor allem mit der Erwähnung des „Gestaltungselements der Gesellschaft“, das sich vor allem auf die „sinnstiftende Arbeit und persönliche Freiheit“ (Besse 2008:19) über unsere Zeit bezieht, verdeutlicht die Rolle des Geldes. Geld wird nicht allein als Instrument des „Wirtschaftens“ gedeutet. Die Autorin versucht vor allem auch mögliche Auswirkungen des Geldfaktors auf unser Leben darzustellen. Somit weist diese Darstellung durchaus auf die geistige Qualität des Geldes hin.</p> <p>Die Textpassage in Form eines Appells bezieht sich auf die Gesellschaft, die durch bedachteres Handeln zwei „Glücksfaktoren“ erzeugen kann. Die Textpassage von Besse lässt anfangs bereits einige Fragen offen, denn wenn diese „persönliche Freiheit über unsere Zeit“ gewonnen wurde, haben wir gleichzeitig finanzielle Freiheit verloren, da wie Besse erwähnt „möglicherweise weniger gut bezahlt“ wird.</p>
-------------	---

3.3 Auswertung – kritische Analyse

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Analyse zusammengefasst und diskutiert.

3.3.1 Kritische Bemerkungen zur empirischen Methode

Die Originalsprache des Spiels ist Englisch, dennoch wurden schon sehr früh Länderadaptionen des Spiels entwickelt, die den globalen Erfolg ermöglichten (vgl. Tönnemann 2011: 47ff).

Der Schritt 2 der empirischen Analyse war nur bedingt zu erfüllen. Hierbei sollen Lexika für die explizierende Analyse bestimmt werden, die mit dem sozio-kulturellen Entstehungshintergrund übereinstimmen. Zusätzlich dazu sollten Materialien herangezogen werden, die der Erfinder des Spiels zu seiner Zeit verwendet hat. Da die Patentierung auf das Jahr 1935 zurückzuführen ist, kann aus wissenschaftlicher Sicht nicht mehr genau nachvollzogen werden, welche Materialien für die Entwicklung des Spiels verwendet wurden. Es musste in diesem Fall eine geringfügige Abwandlung des Analyseschritts vorgenommen werden. Aus diesem Grunde wurde für den ersten Explikationsversuch eine Definition des deutschen Universal Lexikon Brockhaus verwendet (vgl. Brockhaus Universal Lexikon Bd.8 1969: 2430). Bei dieser Analyse wird somit die Rezeption im deutschen Sprachraum fokussiert und daher hauptsächlich der sozio-kulturelle Hintergrund der Spieler berücksichtigt.

Bei der empirischen Analyse wurden die Verfahrensschritte nach Mayring so genau wie möglich eingehalten (vgl. Mayring 1998). Das angeführte praktische Beispiel wurde aus diesem Grund für die Umsetzung verwendet. Kritisch zu erwähnen ist hierbei, dass Mayring drei unterschiedliche Textpassagen aus ausgewählten Lexika heranzog und dabei nur jeweils die erste Passage der Begriffsdefinition benutzte. Aus diesem Grund wurde auch bei dieser durchgeführten Analyse nur die erste Phrase für die Explikation herangezogen. Obwohl die Erklärung des Geldbegriffs bei Brockhaus insgesamt zwei Seiten betrug, wurde dennoch nur ein Textteil begutachtet.

Zusätzlich ist zu erwähnen, dass die Einbeziehung des gesamten Texts, der verschiedenen Lexika den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Somit wurde wie am konkreten Beispiel von Mayring verfahren (vgl. Mayring 1998:70ff)

3.3.2 Ergebnis der Analyse: Monopoly

In der Spielanleitung des Monopoly Spiels gibt es zwar zahlreiche Textpassagen, die den Geldbegriff verwenden, dennoch kann aus diesen Informationen keine ausreichende Explikation gebildet werden. Der erste Satz in der Spielanleitung, der den Begriff verwendet, gibt für das genaue Verständnis keine Informationen (vgl. Monopoly 1992:1). Es zeigt sich deutlich, dass die Autoren bereits annehmen, dass den Spielern der Geldbegriff bekannt ist. Wie bereits in der empirischen Analyse diskutiert, wird der

Begriff „*Spielgeld*“ nur am Anfang des Spiels einmal verwendet. Durch die Reduktion auf den Geldbegriff wird der Realitätsbezug verstärkt und das Spiel gewinnt an Ernsthaftigkeit.

Aufgrund der Durchführung einer engen und weiten Kontextanalyse (vgl. Schritt 4 und 5) konnte eine hinreichende explizierende Paraphrase erstellt werden. Über die Funktion des Geldes und die geistige Komponente bzw. gesellschaftliche Regelung können zwar zusätzliche Informationen aus der Monopoly-Spielanleitung herangezogen werden. Die Klärung der Dinglichkeit bleibt aber ausstehend. Aus diesem Grunde wurde weiteres externes Material hinzugezogen. Die Auslegung des Geldbegriffs bei Monopoly ist einerseits unpräzise und widerspricht den Formulierungen in den Lexika.

Bei der Darstellung des Geldes in der Spielanleitung des Monopoly fällt der starke Bezug zur Bank besonders auf, denn durch diese wird das Geld verwaltet und hergestellt. Sollte die Bank während des Spiels keine Spielscheine mehr haben, so sind vom Bankhalter welche herzustellen. „*Die Bank geht nicht bankrott*“ (Monopoly 1992:2). Tönnemann meint hierzu, dass die Bank die leitende Instanz im Spiel darstellt (vgl. Tönnemann 2011:114), welche unbeschränkte Autonomie besitzt und somit die „Interessen“ des Spielers berücksichtigt. Durch die universale Machtzuschreibung übernimmt sie nicht nur die Aufgaben der Demokratie und des Staates, sondern aller relevanten Lebensbereiche. Diese Autorität ist vom Spieler unhinterfragt zu akzeptieren. Durch die ökonomische Handlung reguliert sich diese utopische Spielgesellschaft. Das Regelwerk verfolgt zum Teil keine logischen Schlüsse.

Der Bankhalter darf wie ein normaler Spieler am Spielgeschehen teilnehmen. Dennoch wird nicht reguliert, inwiefern er sich diesbezüglich verhalten darf. Laut Spielregeln wird dem Bankhalter nicht verboten, sich aus den Bankreserven zu bedienen. Obwohl Spieler ins Gefängnis kommen können, wird ein korruptes Verhalten laut Regeln nicht bestraft. Die Bestrafung im Spiel erfolge laut Tönnemann ohne durchschaubare Gründe und „[...] *keinerlei Einsicht in die Gesetzbücher* [...]“ (vgl. Tönnemann 2011:124). Aus diesem Grund würde Monopoly die „*elementaren Bürgerrechte*“ verletzen (vgl. ebd.:124). Die Rechte des Spielers bzw. des Bürgers der Spielstadt werden nicht berücksichtigt.

Auch nach Schuleinrichtungen sucht man in der Spielstadt vergebens. Die Bildungsthematik wird während des Spiels nicht berücksichtigt. Trotz dieser vehementen Ignoranz dieses Themas innerhalb des Spiels, wird Monopoly dennoch ein

„erzieherischer“ Faktor zuschreiben. Gerade wegen seiner Gegendarstellung des erzieherischen Ideals, wird es dennoch im Erziehungsdiskurs berücksichtigt. Die „[...] *die Einübung in die Regeln eines vermeintlich rüden, urtümlichen Kapitalismus*“ sei in diesem Spiel gegeben und zähle somit zu den kapitalistischen Lehrmaterialien (vgl. ebd.:1). So schreibt Tönnemann beispielsweise: „*Wer Monopoly gewinnen will muss seine gute Erziehung vergessen und den Instinkten freien Lauf lassen*“ (vgl. Tönnemann 2011).

Im Verlauf des Spiels ist fast jede Handlung wirtschaftlich orientiert um das Spiel zu gewinnen. Andere Lebensbereiche werden indes nicht berücksichtigt.

„Als Spiel des Kapitals schlechthin macht Monopoly allerdings beinahe nur Felder auf dem Brett sichtbar und damit für den Spielverlauf unmittelbar relevant, die als Ort ökonomischer Aktion genutzt werden können – das heißt als Stätte des Kapitalumschlags und der Zinserhebung“ (Tönnemann 2011:123)

Inwiefern die verschiedenen „*Qualitäten des Geldes*“ berücksichtigt werden, wird nun in den folgenden Abschnitten Diskutiert.

3.3.2.1 Dingliche Qualität des Geldes im Analysematerial

Bezüglich der dinglichen Qualität erfährt man in der Spielanleitung sehr wenig. Am Anfang des Spiels wird bei der Inventarliste ein Satz Spielgeld aufgelistet (Monopoly 1996:1). Zusätzlich wird dem Spieler mitgeteilt, dass der Bankhalter eine Vollmacht besitzt und selbst Geld erzeugen darf, wenn die Bank keines mehr haben sollte (vgl. ebd.:2).

„*Der Bankhalter kann zusätzliches Geld herstellen, indem er die Werte auf kleine Zettel schreibt*“ (vgl. Monopoly 1992:2). Über die genauen Merkmale des Spielgeldes oder auch die Sicherheitsmerkmale wird in der Spielanleitung keine Auskunft gegeben. Solange der Bankhalter im Spiel diese Geldscheine für gültig erklärt so sind sie es auch. Zusätzlich wird ersichtlich, dass Geld an keinen materiellen Wert gebunden ist und daher auf Nachfrage hergestellt wird. Der Bank sind bei der Geldherstellung somit keine Grenzen gesetzt. Über die dingliche Qualität des Geldes während des Spiels entscheidet somit der Bankhalter. Für die Spielbank besteht keine Kontrollinstanz auf gleicher Machtebene. In keinen der hinzugezogenen Explikationsmaterialien wird die Bank so autoritär dargestellt. Die eher allgemeine Darstellung im Großen Universal Lexikon, zeigte sich am passendsten für die Erklärung des Geldbegriffs im Monopoly. Demnach wird Geld von

der „[...] von der höchsten Obrigkeit verordnet [...]“ (Zedler 1994: 708). Diese Verordnung bezieht sich zwar im konkreten auf das Gewicht und die Maße, da in dieser Erklärung Geld als ein Münzstück aus Metall gesehen wird. Bei Monopoly hingegen zeigt sich Geld in Form von farbigen Papierscheinen mit unterschiedlichen Werten, dennoch wird dieses von der „höchsten Obrigkeit“ - der Bank verordnet.

Die Darstellung der dinglichen Qualität wird sehr allgemein gehalten und gibt dem Spieler keine konkreten Informationen. Dennoch ist das Spielgeld wahrnehmbar und zeigt sich auch in materieller Form.

3.3.2.2 Funktionale Qualität des Geldes

In Bezug auf die Funktion des Geldes werden im Lauf des Spiels einige Hinweise gegeben. Durch den Tausch von Besitz kann der Spieler zu Bargeld kommen, wie folgende Textpassage aus der Spielanleitung darstellt: *„Falls notwendig, können Hotels in Häuser zurückverwandelt werden, um sich Bargeld zu verschaffen. Das Hotel wird an die Bank zurückgegeben [...]“* (Monopoly 1992:6). Somit zeigt sich zum einen die funktionale Qualität des Geldes in Form eines Tauschmittels. Zum anderen wird Geld auch als Schuldschein verwendet, der von der Bank verliehen wird (vgl. ebd.:6). Wie bereits im Abschnitt 2.2.4.2 erwähnt gibt es laut Marx sechs zentrale Funktionen des Geldes (vgl. Schulmeister 2007:29). In Bezug auf die Darstellung in der Monopoly-Spielanleitung zeigen sich alle Funktionen deutlich wieder, bis auf der Funktion des „Wertaufbewahrungsmittels“. Der Spieler kann im Verlauf des Spiels kein Sparkonto eröffnen und durch Zinsen sein Guthaben vermehren, denn nur der Bank ist der Verleih erlaubt. *„Den Spielern ist das Verleihen von Geld und Besitzrechten untereinander nicht gestattet“* (Monopoly 1992:7).

Somit zeigt sich, dass in der Spielanleitung die funktionale Qualität nicht direkt angesprochen wird, bei genauerer Analyse jedoch herausgefiltert werden kann.

3.3.2.3 Geistige Qualität des Geldes

Abschließend wird nun ein Blick auf die Darstellung der geistigen Qualität geworfen. Wie bereits im inhaltlichen Teil der Arbeit erwähnt (vgl. Abschnitt 2.2.4.3) wird die geistige Dimension als die Kernqualität verstanden, die jedoch gesellschaftlich kaum rezipiert und diskutiert wird. Inwiefern zeigt sich diese im Monopoly?

Das „*Spielgeld*“ nimmt im Spiel eine wesentliche Rolle ein, denn alles dreht sich im Grunde um dieses „*Material*“. Die Zielsetzung des Spiels ist es so viel davon anzuhäufen und es den anderen Spielern dieses zu entziehen. Der Einfluss dieses Instruments auf die geistige Ebene wird in der Spielanleitung nicht thematisiert. Dennoch manifestiert sich sehr deutlich ein geistiger Aspekt. Der Glaube daran, dass dieser Spiel-Papierschein einen Wert, besitzt macht das Spiel erst möglich, genauso wie im realen Leben. Die gesellschaftliche Illusion während des Spieles erzeugt den Sinn des Handelns. Diese Auffassung wird in der Spielanleitung nicht deutlich und verhilft auch nicht bei Klärung des Geldbegriffs im Spiel. Das Geld ist eine Wertillusion, die angestrebt wird, obwohl es sich hierbei um einen immateriellen Wert handelt, der nur solange in der materiellen Welt Gültigkeit hat bzw. im Spiel, solange die Spielregeln bestehen. Nach Ende des Spiels wird das Spielgeld wieder in der Spielschachtel verstaut und aufbewahrt bis zur nächsten Verwendung. Das Spielgeld bei Monopoly hat also nur während des Spiels seinen Wert. Diese Illusion des Geldwertes ist auch außerhalb des Spiels zu erkennen. Im inhaltlichen Teil dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 2.2.4) wird Ganßmanns Aussage diskutiert (vgl. Ganßmann 2002: 25ff). Nur mit anerkannten „*Spielregeln*“ bzw. „*Gesellschaftsregeln*“ kann das Gesellschaftssystem funktionieren. Daher verwendet Ganßmann den Ausdruck „*ungeschriebene Regeln des Geldspiels*“ (vgl. ebd.: 25). Es zeigen sich somit einige Parallelen zwischen dem Spielgeld bei Monopoly und dem „*echten Geld*“. Beide Zahlungsmittel besitzen nur solange an Wert und Funktion, bis die Bevölkerung dieses „*Geldspiel*“ nicht mehr mitspielt. Es zeigt sich somit durch den starken Bezug auf die Realität in latenter Weise dass, auch im realen Leben Geld nur die Funktion besitzt, die von den „*Spielern*“ als solche akzeptiert wird.

Beim Ergebnis der explizierenden Inhaltsanalyse wird dieser Aspekt jedoch nicht direkt erwähnt, denn diese Form der Analyse bezieht sich auf Inhalte, die in sprachlicher Form dargestellt werden. Aus diesem Grund können bezüglich der geistigen Qualität keine direkten Hinweise in der Spielanleitung gefunden werden.

3.3.3 Ergebnis der Analyse: cleanEuro

Die cleanEuro-Materialien behandeln den Geldbegriff nur indirekt. Auch wenn sich das gesamte Dokument mit Konsum und der Verwendung von Geld beschäftigt, so bleibt

innerhalb des Dokuments das genaue Verständnis unangesprochen. Zur genauen Analyse des Geldbegriffs wurde anfänglich folgende Textpassage ausgewählt:

Verbrauchen wir weniger Geld für sinnlosen Konsum, so haben wir die Chance auf eine – möglicherweise weniger gut bezahlte – sinnstiftende Arbeit und gewinnen persönliche Freiheit über unsere Zeit, zwei weitere wichtige Glücksfaktoren. (Besse 2008:19)

Hierbei wird dem Leser lediglich mitgeteilt, dass Geld verwendet wird, um zu konsumieren. Dieser Aspekt kann der funktionalen Qualität zugeordnet werden. Über die dingliche Qualität findet sich im Zitat keine genaue Information. Die geistige Dimension wird indirekt angesprochen, indem der „sinnvolle“ Konsum, der mit dem Geldverbrauch in Verbindung steht, „persönliche Freiheit“ erzeugen würde. Abgesehen davon, dass die Argumentation nicht klar nachvollziehbar ist, denn wie kann durch den Verzicht auf „sinnlosen Konsum“ die Chance auf „sinnstiftende Arbeit“ erhöht werden? Hierzu findet sich auch im Text keine nähere Erklärung.

Die Grundaussage sollte dennoch sein, dass sich durch bedachten bzw. nachhaltigen Konsum die persönlichen Lebensverhältnisse verbessern. Mit dem Einschub „[...] womöglich weniger gut bezahlte Arbeit [...]“ (vgl. ebd.:19) wird Geld dem Glücksfaktor gegenübergestellt und als nebensächlich wahrgenommen.

3.3.3.1 Dingliche Qualität des Geldes im Analysematerial

Anhand des ersten Analyseschritts konnte kein Verweis auf die dingliche Komponente des Geldes festgestellt werden. Aus diesem Grund wurde dann das Explikationsmaterial der SOL-Zeitschriftenreihe Nr. 39 zur Klärung herangezogen. Durch dieses Zusatzmaterial wird eine ausführliche Darstellung der dinglichen Qualität geboten (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007:8). Hierbei werden die materiellen und immateriellen Formen des Geldes aufgezählt, wie Banknoten, Münzen, Giralgeld, Buchgeld und virtuelles Geld. Diese Information wird zur Klärung der dinglichen Qualität herangezogen, da die Quelle aus der gleichen Zeitschriftenreihe stammt wie die cleanEuro-Publikation, und somit davon ausgegangen wird, dass Besse Zugang zu dieser Ausgabe hatte und womöglich aufbauend auf dieser, das cleanEuro-Projekt einige Monate später verfasste.

3.3.3.2 Funktionale Qualität des Geldes

Durch das zusätzliche Material der SOL-Zeitschriftenreihe Nr. 39 (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007) kann schlussendlich auch die funktionale Qualität des Geldes geklärt werden. Das Geld wird in diesem Zusammenhang als gesetzliches Zahlungs- und Tauschmittel dargestellt. Wie im Abschnitt 2.2.4.2 erwähnt, gibt es noch weitere Funktionen, die in der SOL-Zeitschriftenreihe nicht behandelt wird.

3.3.3.3 Geistige Qualität

Im cleanEuro-Dokument wird nur indirekt durch die Konsumthematik die geistige Dimension des Geldbegriffs angesprochen. Wie bei den bei den anderen zwei Qualitäten trägt auch hier die SOL-Zeitschrift über Geld (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007) zur Explikation bei. Hierbei wird vor allem die Symbolik des Geldes betont und wird als „*Religionersatz*“ dargestellt (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007:2). Zusätzlich wird Geld als „*Gestaltungselement der Gesellschaft*“ betrachtet (vgl. ebd.:2). Auch wenn der Aspekt des Kommunikationsmittels (vgl. Ganßmann 2002:38) nicht direkt im Explikationsmaterial angeführt wird, so zeigt sich, dass die SOL-Zeitschrift eine umfangreiche Darstellung der Geldkomponenten vorgenommen hat, die im cleanEuro-Dokument von Besse nur rudimentär vorkamen.

3.3.4 Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „Globale lernen“

Dieser Abschnitt wird die Beurteilungskriterien des „*Globalen Lernens*“ für die Analysematerialien anwenden. Die Beurteilungskriterien sind in vier Teilbereiche aufgeteilt. Da in dieser Forschungsarbeit nur der Inhalt der Materialien bearbeitet und diskutiert wird, werden bei dieser Analyse nur die inhaltlichen Kriterien berücksichtigt (vgl. ebd.:1).Keines der angelegten Kriterien bezieht sich auf die „*Geldthematik*“, denn grundsätzlich wird die inhaltliche Richtung allgemein gehalten und nur mit Oberbegriffen Ökonomie, Ökologie, Politik und Kultur angesprochen. Nur in Bezug auf „*Rassismus*“ wird in dem Kriterium „*Vielseitigkeit und Ethik*“ direkt hingewiesen. Auf diese Thematik wird ein besonderer Fokus gelegt.

Vor der Analyse ist abzuklären, dass die ausgewählten Materialien nicht alle die gleichen Zielsetzungen haben. Das cleanEuro-Projekt wurde unter Berücksichtigung des

„*Lernbereichs Globale Entwicklung*“ entworfen und soll die RezipientInnen zu einem nachhaltigen Handeln erziehen. Das Monopoly-Spiel hingegen wurde, soweit bekannt, unter keinen pädagogischen Prämissen entworfen. Laut Tönnemann sei Monopoly mehr als ein Gesellschaftsspiel, dennoch „[...] *ohne intellektuellen oder pädagogische Ehrgeiz* [...]“ (Tönnemann 2011:10).

Für die drei sehr unterschiedlich ausgerichteten Materialien werden nun die Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „*Globale Lernen*“ angewendet. Inwiefern passen diese Kriterien mit den Inhalten zusammen und zeigen sich Übereinstimmungen?

3.3.4.1 Beurteilung des Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung

Bezugnehmend auf die Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „Globale Lernen“ (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1), werden diese nun mit den Inhalten des Orientierungsrahmens Lernbereich Globale Entwicklung in Verbindung gebracht.

Die erste der neun Unterkriterien der „*inhaltlichen Qualität*“ ist der globale Kontext. Auf den globalen Kontext wird bereits von Anfang an eingegangen. Ab dem Kapitel „*Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens*“ wird nochmals auf die internationalen Interdependenzen hingewiesen (vgl. KMK/BMZ 2007:21ff). Hierbei wird vor allem auch auf globale Beschlüsse wie Agenda 21 Bezug genommen (vgl. ebd.:27f). Zusätzlich dazu wird auch die Perspektive der Menschen im „*Süden*“ angesprochen (vgl. ebd.:32f). Auch im praktischen Teil des Orientierungsrahmens werden die Auswirkungen auf alle Weltregionen in die Übungen mit einbezogen.

„Darüber hinaus ist im Lernbereich Globale Entwicklung, wo der Vergleich von politischen Entwicklungen in Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern von besonderer Bedeutung ist, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sehr wichtig.“(ebd.:134)

Als zweites Kriterium der inhaltlichen Qualität wird die „*Dimension der Analyse*“ angeführt (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1). In diesem Zusammenhang sollte das Material auf die Berücksichtigung von sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Aspekten geprüft werden. Im Orientierungsrahmen werden die „*Zielkonflikte zwischen den Entwicklungsdimensionen*“ ausführlich diskutiert (vgl. KMK/BMZ 2007:34f). In

einer dazugehörigen Grafik werden die Zusammenhänge und unterschiedlichen Interessen der verschiedenen Entwicklungsdimensionen wie Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Umwelt dargestellt. Somit ist auch dieses Kriterium berücksichtigt worden.

Ein zusätzliches Merkmal für die Unterrichtsmaterialien des „*Globalen Lernens*“ ist der „*Perspektivwechsel*“. Wichtig ist es hierbei, dass die Sachinhalte in verschiedenen Betroffenen-Perspektiven erläutert werden. Als eine der Kompetenzen des Orientierungsrahmens wird die „*Solidarität und Mitverantwortung*“ genannt. In diesem Kontext wird aber nur darauf Wert gelegt, dass die SchülerInnen ihre „*Mitverantwortung*“ im globalen Zusammenhang erkennen. (vgl. ebd.:78). Bei den praktischen Aufgaben werden aber gezielt Perspektiven von Menschen in anderen Ländern miteinbezogen. So wird beispielsweise im Aufgabenbeispiel „*Ein T-Shirt auf Reisen*“, folgende Aufgabe angeführt: „*Die Näherin (und ihre Familie) kann von 20 Cent in der Stunde nicht leben. Untersuche, was damit gemeint sein könnte und schreibe einige Folgen (in Sätzen) auf*“ (ebd.:99). Die Zielgruppe soll somit gezielt einen Perspektivwechsel vornehmen, um die Situation eines Menschen im „*Süden*“ nachvollziehen zu können.

Das vierte Unterkriterium ist die „*Genderperspektive*“, die kontrolliert werden soll, ob eine Gender-Gerechte Sprache angewendet wurde. In Bezug auf das Wort Schüler wird im gesamten Dokument gleichzeitig die weibliche Form angeführt. Bei anderen Begrifflichkeiten, wie „*Arbeiter*“ (vgl. ebd.: 170) und „*Politiker*“ (vgl. ebd.: 152) wird die weibliche Form nicht erwähnt. Grundsätzlich wird ersichtlich, dass die Gendersprache verwendet wird, dennoch sind einige Auslassungen zu erkennen.

Ein weiteres Kriterium, welches in Unterrichtsmaterialien des „*Globalen Lernens*“ berücksichtigt werden sollte, ist der „*Bezug zur eigenen Lebenswelt*“ (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1). Im Aufgabenbeispiel „*Sardellen im Pazifik*“ (vgl. KMK/BMZ 2007:113f) wird zwar erwähnt, dass das Ökosystem Einflüsse auf das Leben der Menschen hat. Es wird aber bei der konkreten Aufgabenstellung kein persönlicher Bezug hergestellt. So ist von den SchülerInnen zu diskutieren, welche Auswirkungen sich für Fischer und Abnehmer bei einer Überfischung der Weltmeere abzeichnen (ebd.:114). Mit der Formulierung „*Abnehmer*“ wird der Bezug zu dieser Problematik aus Beobachterperspektive dargestellt. Es wird nicht direkt erwähnt, dass ein persönlicher Konsumverzicht eine Besserung der Situation hervorgerufen wird. Stattdessen werden die SchülerInnen aufgefordert, eine gezielte Ursachenbekämpfung zu diskutieren. Anstatt

darauf zu achten durch persönliches Handeln die Problematik nicht weiter zu verstärken, ist in der abschließenden Fragestellung zu erörtern welche Maßnahmen in der Umweltpolitik gefasst werden können, wie die Reduzierung der Treibhausgase (vgl. ebd.: 114).

Als sechstes inhaltliches Kriterium wird die „*Vielseitigkeit und Ethik*“ erwähnt (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1). An dieser Stelle ist zu berücksichtigen ob „*Zielkonflikte*“ diskutiert werden. Wie bereits erwähnt werden diese anhand einer Grafik aufgezeigt und mit den entsprechenden Entwicklungsdimensionen in Verbindung gebracht (vgl. KMK/BMZ 2007:34f). Allgemein sind auch keine rassistischen oder menschenfeindlichen Darstellungen zu erkennen. Die Vielseitigkeit der Sichtweisen kann jedoch an einigen Stellen kritisiert werden. Genauer wurde dies bereits im Abschnitt 2.3.2.2 und 2.3.2.3 ausgeführt.

Ein weiteres Kriterium das zu beachten sei, ist die „*Aktualität*“. Der Orientierungsrahmen wurde 2007 erstellt und auch die angeführten Quellen sind zu diesem Zeitpunkt sehr aktuell gewesen. Für ein Aufgabenbeispiel zu den „*Galapagos Inseln*“ (vgl. ebd.:126) wurden aktuelle Karten und Grafiken von 2005 verwendet.

Das vorletzte Kriterium bezieht sich auf das „*Bildungsmaterial*“. Unter diesem Gesichtspunkt soll diskutiert werden, ob der „*Lernprozess des Globalen Lernens*“ fokussiert wird. Hierbei ist auch darauf zu achten ob keine versteckte Spendenwerbung zu finden ist. Bis auf allgemeine Literaturverweise auf relevante Quellen und die Logos der mitarbeitenden Ministerien und Organisationen, sind keine direkten Werbeschaltungen ersichtlich. In einem Aufgabenbeispiel wird lediglich eine Standortentscheidung der Daimler Chrysler diskutiert. In diesem Beispiel wurden wie bereits diskutiert, die Interessen des Unternehmen betont (vgl. ebd.:169ff). Die relativ einseitige Darstellung des Problems in diesem praktischen Beispiel entspricht nicht den Bewertungskriterien (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1).

3.3.4.2 Beurteilung der Monopoly-Spielanleitung

In diesem Abschnitt wird nun die Monopoly-Spielanleitung durch die Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „*Globale Lernen*“ beurteilt. Als dieses Gesellschaftspiel für vor einigen Jahrzehnten entstanden ist, waren die Konzepte des

Lernbereichs Globale Entwicklung noch nicht bekannt. Da dieses Spiel in dieser Forschungsarbeit auch als Lehrmaterial verstanden wird, soll genauso wie bei den anderen gewählten Materialien, die inhaltliche Qualität der Beurteilungskriterien berücksichtigt werden.

Demzufolge ist zu überprüfen ob die Inhalte des Spiels einen „Globalen Kontext“ vermitteln (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1). Da dieses Spiel wie eine Idealstadt konzipiert wurde, in die keine äußeren Einflüsse durchdringen. So zeigt Tönnemann bei seiner Analyse des Spiels auf, „[...] *Monopoly eine Stadt ist, in der sich widersprüchliche ökonomische Denkansätze – Privateigentum und Preiskontrolle, staatliche Alimentierung und frei Konkurrenz - zu einer einzigartigen Utopie, zu einem künstlichen Wirtschaftssystem verbinden.*“ (Tönnemann 2011:1). Dieses Spiel ist somit weit von den realen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Abläufen entfernt betrachtet. Somit ist das erste Beurteilungskriterium nicht gegeben. Doch auch das zweite Kennzeichen für Unterrichtsmaterialien des Globalen Lernens ist nicht berücksichtigt, denn die sozialen ökonomischen, kulturellen, ökologischen und politischen Aspekte werden nicht gleichwertig berücksichtigt (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1). Die ökologische Komponente wird in keinsten Weise erwähnt. Diese Spielstadt besteht nur aus Häusern, Hotels, Strom- und Gaswerken. Auch für Kultur oder Religion gibt es in dieser utopischen Spielwelt keinen Platz. Die staatliche Machtinstanz findet während des Spiels keine Erwähnung. Die anfallenden Steuern werden direkt von der Bank eingehoben. Der einzige Aspekt der in dieser Spielstadt an Relevanz besitzt, ist der ökonomische. Dies zeigt sich auch bei der totalitären Macht der „Spielbank“. Tönnemann meint hierzu: „*Damit ist die Bank mehr als öffentliche Einrichtung, sie wird zur leitenden Instanz, ja zur konzentrierten Analogie des Staates, der die Geschicke Monopolys lenkt*“ (Tönnemann 2011:114).

Der Perspektivwechsel, ein weiteres Beurteilungskriterium ist insofern gegeben, als Spieler genauso auch die Aufgabe des Bankhalters einnehmen kann. Wenn der Spieler bankrott geht bzw. sein letztes Hab und Gut verkaufen muss, kann zusätzlich noch die Perspektive des „Armen“ bzw. „Mittellosen“ erfahren werden. Als verarmter Spieler, scheidet man aus und kann somit nicht mehr am Spiel teilhaben. Der Perspektivwechsel wäre also insofern gegeben, dass der Spieler Reichtum und Armut in einer utopischen Spielstadt erleben kann.

Die Gender-Perspektive (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1), wird im Verlauf der Spielanleitung nicht berücksichtigt. Dies könnte aber mit der Entstehungszeit in Zusammenhang stehen, denn die zur Analyse bereitstehende Anleitung stammt aus dem Jahr 1996 (vgl. Monopoly 1996), aber auch die Version aus dem Jahr 2009 verwendet das Wort „*Spieler*“ nur in männlicher Form.

Als fünftes Beurteilungskriterium wird der „*Bezug zur eigenen Lebenswelt*“ erwähnt. Indem der/die Spieler/in sich voll und ganz in das Spielgeschehen hineinversetzen kann und durchaus Faktoren vorkommen die in der eigenen Lebenswelt gegeben sind, wie Geld, Bank, Besitz und der Traum des Reichtums. Die Zielsetzung des Spiels „*Als einziger Spieler dem Bankrott zu entgehen und MONOPOLY als reichster Spieler zu beenden*“ (Monopoly 1992:1) wird auch im realen Leben als ein Ziel vieler gesehen. Aus diesem Grund ist hier durchaus ein „*Bezug zur eigenen Lebenswelt*“ nachvollziehbar.

Ein weiteres Kriterium ist die „*Vielseitigkeit und Ethik*“ (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1), welches in geeigneten Lehrmaterialien des „*Globalen Lernens*“ berücksichtigt werden soll. Auch wenn keine diskriminierenden oder menschenfeindlichen Abbildungen im Spiel zu finden sind, so trifft das Kriterium dennoch nicht zu. Eine „[...] *Darstellung und Beschreibung der Menschen in den ‚Entwicklungsländern‘ [...]*“ (vgl. ebd.:1) ist genauso wenig gegeben wie die Diskussion „*kontroverser Sachverhalte*“. Der Spieler hat die Regeln zu akzeptieren und nicht zu hinterfragen. Für die Diskussion seiner Meinung bzw. kontroverser Sachverhalt bleibt im Spielverlauf keine Zeit auch „*Zielkonflikte*“ werden nicht reflektiert. Es zeigt sich ganz deutlich, dass keine pädagogischen Zielsetzungen bei der Entwicklung des Spiels bedacht wurden. Ein weiteres Kriterium für Lehrmaterialien sei die „*Aktualität*“ (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:2). Hierbei ist zu prüfen ob die Inhalte zeitnahe sind. Das dieses Spiel nicht den Anspruch erhebt sachliche Informationen weiterzugeben, sondern auf die strategische Umsetzung und Handlung fokussiert, sind die Inhalte des Spiels ohne zeitlichen Bezug. Obwohl die Entwicklung des Spiels bereits Jahrzehnte zurückliegt, gehört es noch immer zu den bekanntesten Gesellschaftsspielen unserer Zeit. Zusätzlich dazu werden gezielt neue Versionen, wie Bargeldloses Monopoly oder Monopoly für Kinder ab 4 Jahren, entwickelt. Der aktuelle Bezug bleibt somit erhalten. Das achte und neunte Kriterium „*Bildungsmaterial*“ und „*Quellentransparenz*“ (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1) sind in Bezug auf das Spiel irrelevant, denn es sind bei der Spielanleitung keine Quellenangaben notwendig und es findet sich genauso wenig

eine „Spendenwerbung für bestimmte Hilfswerke“ (vgl. ebd.:2). Somit hat das „Monopoly-Spiel“ nur zwei Kriterien der gesamt neun erfüllt. Auch wenn ein „Perspektivwechsel“ und der „Bezug zur eigenen Lebenswelt“ in den Materialien berücksichtigt werden, ist dieses Material nicht für den Lernbereich Globale Entwicklung geeignet.

3.3.4.3 Beurteilung des cleanEuro-Projekts

Abschließend wird nun ein Dokument des cleanEuro Projekts hinsichtlich der „Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das ‚Globale Lernen‘“ zur Analyse herangezogen. Bei Clean Euro handelt sich um eine Methode, die anhand von Bewertungskriterien fair, öko und nahe die Nachhaltigkeit der Konsumgüter diskutiert (vgl. Besse 2008: 2ff). Der „globale Kontext“, eines der Bewertungskriterien ist von Beginn des Dokuments an berücksichtigt worden. Bei der Beschreibung cleanEuro-Kriterien zeigt sich dies beispielsweise beim Faktor „fair“. Es ist zu beachten, dass das Produkt unter würdigen Arbeitsbedingungen hergestellt wurde und das Herkunftsland gute Sozialstandards nachweisen kann (vgl. ebd.:1). Zusätzlich dazu sollte der Konsument auf die Regionalität des Produktes achten. „Der Kauf von Produkten aus fairem Handel bedeutet, dass die ProduzentInnen in den Ländern des Südens auch von ihrer Arbeit leben können“ (vgl. ebd.:3). Bei diesem Zitat ist deutlich zu erkennen, dass die Auswirkungen des Handelns auf die globale Entwicklung berücksichtigt werden. Das Kriterium „Dimensionen der Analyse“ (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1) wird auch an mehreren Stellen des cleanEuro Dokuments behandelt. Besonders deutlich zeigt sich dies unter dem Punkt „Milch und Fleisch“ (vgl. Besse 2008:12f). Die Produktion von tierischen Produkten würde viele Ressourcen in Anspruch nehmen und zu ökologischen, sozialen und ökonomischen Nachteilen führen, die sich auf globaler Ebene zeigen. Die Zusammenhänge der verschiedenen Entwicklungsdimensionen werden anhand anschaulicher Beispiele dargestellt und somit didaktisch aufgearbeitet. Auch wenn diese globalen Zusammenhänge ausführlich angesprochen werden, so bemerkt der Leser schon bald, dass die Themen immer von einer Perspektive dargestellt werden. Es zeigt sich sehr deutlich, dass dieses Dokument für die Konsumenten des reichen Nordens entwickelt wurde. Problematisch ist die Darstellung in zweierlei Hinsicht: Erstens werden durch die Formulierungen Stereotype erzeugt, die zu Vorurteilen werden können. Dies zeigt sich

besonders deutlich bei folgendem Zitat: *„Die reichen Länder des Nordens zücken ihre Geldbörse, den armen Ländern des Südens bleibt die Ausbeutung der Menschen und der Umwelt, um ‚wettbewerbsfähig‘ zu bleiben.“* (ebd.:20f). Zweitens wird der „westliche Konsument“ durch seinen „finanziellen Reichtum“ als überlegen dargestellt. Hiermit wird verdeutlicht, dass die Bevölkerungsschicht mit dem Zugang zu Geld mehr Macht besitzt und den „Süden“ somit ausbeutet. Die Rolle des Geldes und was es nun wirklich bedeutet „reich“ zu sein wird im Dokument nicht angesprochen. Die Einbeziehung der „Perspektive der Armen“, wie sie in den Beurteilungskriterien erwähnt wird (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1), findet sich im cleanEuro-Dokument nicht, denn diese werden aus der Perspektive der „Anderen“ betrachtet, wie im folgenden Absatz dargestellt:

Oft suchen die vertriebenen Bauern in den Städten Zuflucht, wo sie in Slums noch mehr verarmen, oder sie begeben sich auf die Suche nach neuem Land, auf dem sie Nahrung für ihr eigenes Überleben und das ihrer Familien anbauen können. (vgl. Besse 2008:12)

Die Armut und die schlechten Lebensbedingungen werden an mehreren Stellen betont um beim Konsumenten „Mitleid“ zu erzeugen. Im Zusammenhang mit dem „Süden“ werden Großteils negative Aspekte dargestellt. Somit wird das Kriterium „Perspektivwechsel“ im Sinne der Beurteilungskriterien nicht erfüllt. Die „Gender-Perspektive“ wird hingegen im gesamten Dokument berücksichtigt. Auch der „Bezug zur eigenen Lebenswelt“ (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1) wird im Dokument ersichtlich, indem viele verschiedene Vorschläge gegeben werden, wie nachhaltiger Konsum umgesetzt werden kann. Der Abschnitt *„Sieben cleane Alternativen zum Konsum“* (vgl. Besse 2008:9f) gibt hierzu einige konkrete Vorschläge.

Bezüglich *„Vielseitigkeit und Ethik“* (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:1) zeigt das Dokument von Besse einige Mängel auf, denn *„kontroverse Sachverhalte“* werden nicht behandelt. Auch die einseitige Darstellung des *„Südens und Nordens“* ist nicht im Sinne der *„Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das ‚Globale Lernen‘“*. Eine fragwürdige Abbildung befindet sich hierzu im Abschnitt *„Was hat unser Konsum mit globaler Solidarität zu tun?“* (vgl. Besse 2008:20f). Drei Personen mit dunkler Hautfarbe, zum Teil nur oben ohne bekleidet, klettern mit ihren Bananenkörben die Leiter nach oben um diese gegen Geldscheine eines weißhäutigen Menschen im Anzug einzutauschen. Besonders stark wird hier die hierarchische Ordnung dargestellt, die gegenüber einer

Personengruppe herabwürdigend und rassistisch ist. Aus diesem Grund kann diese bildliche Darstellung als diskriminierend wahrgenommen werden und entspricht nicht den Kriterien des „Globalen Lernens“. Obwohl nur wenige Quellenangaben ersichtlich sind, kann man bei den angeführten eine Aktualität nachgewiesen werden, wie beispielsweise eine Studie des Agrarmarkts Austria vom Jahr 2007 (vgl. ebd.:6). Neben dem Beurteilungskriterium „Aktualität“ ist auch „Bildungsmaterial“ als Faktor berücksichtigt worden. Denn es zeigt sich im ganzen Dokument, dass die Vermittlung von Lehrinhalten im Mittelpunkt steht und keine „Werbungen“ in irgendeiner Form angeführt wurden. Bezüglich der „Quellentransparenz“ (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:2) kommt es zu einigen Auslassungen, wie beim Thema „Mobilität“ (vgl. Besse 2008:15). In Bezug auf die Nutzung eines durchschnittlichen Fahrzeugs werden Zahlen verwendet, denen keine Quelle nachgewiesen werden.

Die Ausgabe „Sustainable Austria“, die sich mit dem cleanEuro beschäftigt, ist als ein Lehrmaterial des Lernbereichs Globale Entwicklung zu verstehen. Bei genauerer Analyse fällt auf, dass einige „Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das ‚Globale Lernen‘“ (vgl. Welthaus Bielefeld 2011:2) nicht eingehalten werden. Die größten Mängel sind bei den Kriterien „Perspektivwechsel, Quellentransparenz, Vielseitigkeit und Ethik“ zu erkennen. Besonders kritisch ist vor allem die diskriminierende Abbildung der Menschen im Süden zu betrachten.

3.3.4.4 Fazit: Beurteilungskriterien

Die nun angewendeten Beurteilungskriterien in Bezug auf die inhaltliche Qualität haben bei allen drei Materialien Mängel aufgezeigt, die dem Verständnis des Lernbereichs Globale Entwicklung nicht entsprechen. Am deutlichsten zeigte sich dies bei der Spielanleitung des Monopolys. Das diesbezügliche Ergebnis ist insofern jedoch nicht überraschend, als dieses Spiel nicht nach den Kriterien des Lernbereichs ausgerichtet worden ist und grundsätzlich keine pädagogischen Ziele verfolgt wurden. Obwohl das Clean-Euro Projekt und die erstellten Materialien dem „Globalen Lernen“ zugeordnet werden können zeigten sich bei der Analyse einige Missstände. Der Orientierungsrahmen „Lernbereich Globale Entwicklung“ zeigte zwei bei denen die Kriterien „Bezug zur

eigenen Lebenswelt“ und „Gender-Perspektive“ nicht der Auffassung des Globalen Lernens entsprechen.

4 Conclusio

Wir sollten dem Geld nachfragen, uns für den Grund und Boden interessieren, von wo aus wir unsere Fragen an und über das Geld stellen.

(Lachaussée 2007: 76)

Ausgehend vom Begriff der Globalisierung wurde versucht „Geld“ und „Lernbereich Globale Entwicklung“ in Verbindung zu setzen. Nachdem im Abschnitt 2.1 die wichtigsten Merkmale der Globalisierung diskutiert wurden, offenbarten sich zwei zentrale Faktoren. Zum einen zeigte sich, dass die Thematik vor allem in Literatur der entwicklungspolitischen Bildung als gesellschaftliche Herausforderung dargestellt wird, die durch Bildungskonzepte bearbeitet werden soll. Mit der Begründung, dass die Globalisierung ein neues Phänomen sei, wurde diskutiert, inwiefern man von einer neuartigen Entwicklung sprechen kann. Durch das wissenschaftlich schwammige Verständnis dieses Begriffs, kann jedoch kein genauer Entstehungszeitpunkt festgelegt werden.

Zum anderen wird ersichtlich, dass Globalisierung vor allem als ein wirtschaftliches Phänomen verstanden wird (vgl. Wölfling/Lenhardt 2003; Wulf/Merkel 2002; Datta 1999; Zuba 1998). Obwohl Autoren, die im Lernbereich Globale Entwicklung forschen, diese globalen ökonomischen Tendenzen durchaus diskutieren, wird die wirtschaftliche Thematik nicht konkret behandelt. Dieses Phänomen zeigt sich auch im Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. KMK/BMZ 2007). Obwohl die Betrachtung der unterschiedlichen Entwicklungsdimensionen besonders betont wird, werden bestimmte Themen, wie „Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit“ in bestimmten Aufgabenstellungen des Orientierungsrahmens nicht wertneutral dargestellt. Dies wurde vor allem im Abschnitt „Thematisierung von Konsum und Geld im Lernbereich Globale Entwicklung“ (vgl. Abschnitt 2.3.2.3).

Um die komplexen Schichten des Geldes genauer darzustellen, wurden diese in drei Qualitäten aufgeteilt. Es zeigt sich, dass die dingliche Qualität in der kapitalistischen Welt

an Bedeutung verliert und sich somit immer stärker zu einem virtuellen Zahlungsmittel entwickelt. In einer schrittweisen Entsubstantialisierung des Geldes, sieht Bammé die Tendenz zur vollkommenen Kapitalisierung (vgl. Bammé 2005:19ff).

Das Geld kann genauso durch seine verschiedenen Funktionen definiert werden, die offensichtlich erscheinen und deshalb kaum konträre Positionen zu erkennen sind. Hierbei orientiert sich die Arbeit an den sechs Funktionen, die von Marx definiert werden.

Bei der geistigen Qualität des Geldes handelt es sich um eine komplexere Ebene, die von den angeführten SozialwissenschaftlerInnen unterschiedlich dargestellt wird. Die gesellschaftliche Macht des Geldes wird beispielsweise von Ottomeyer genauer diskutiert.

„Das Geld, das als Diener, als ‚roter Sklave‘, als Mittel und Mittler den Aufstieg zur Macht beginnt, lässt die Menschen nicht mehr los, macht sie selbst zum Sklaven“ (Ottomeyer 2005:230)

Allgemein wird Geld als gesellschaftlicher Beweggrund dargestellt, der sich in verschiedenster Form zeigt. Die Einwirkungen des Geldes beeinflussen den Charakter der Menschen (vgl. Bammé 2005:20), genauso aber auch wird es als Form der Kommunikation verstanden (vgl. Ganßmann 2002:38). Bei Kellermann hingegen wird die handlungsorientierende Wirkung des Geldes näher ausgeführt (vgl. Kellermann 2005:120). Bei Kitzmüller (vgl. Kitzmüller 2007) bzw. Bammé wird zusätzlich Geld mit dem Gewaltaspekt in zwischenmenschlichen Beziehungen in Zusammenhang gebracht. Diese geistigen bzw. sozialen Faktoren des Geldes werden im sozialwissenschaftlichen Feld besonders berücksichtigt.

Um der Forschungsfrage *„Wie wird das Thema „Geld“ in ausgewählten Lehrmaterialien des Lernbereichs Globale Entwicklung dargestellt?“* Etwas näher zu kommen, wird im inhaltlichen Teil der Arbeit eine kritische Analyse des Orientierungsrahmens durchgeführt. Ein besonderer Fokus war hierbei herauszufinden inwiefern die Thematik *„Globalisierung“* und *„Geld“* erläutert wird. In Bezug auf die Globalisierungsthematik zeigte sich, dass vor allem negative Aspekte betont wurden. Im Gegensatz dazu wurde das Thema *„Geld“* nicht direkt angesprochen. Dies könnte als mögliche Irrelevanz des Themas gedeutet werden.

Da es sich beim Lernbereich Globale Entwicklung um einen relativ offenen Begriff handelt, wird im Abschnitt 2.3.3 auch die Relevanz von Gesellschaftsspielen als Lehrmaterialien diskutiert. Hierzu gibt es jedoch unterschiedliche Auffassungen, dennoch zeigt sich anhand des „*Monopoly-Spiels*“, dass es als Lehrmittel der „*kapitalistischen Erziehung*“ dargestellt wird.

Für die empirische Methode, um die Gelddarstellung in den gewählten Materialien (Monopoly, cleanEuro) herauszufiltern, wurde eine qualitative explizierende Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet. Da der Geldbegriff in den Dokumenten nicht direkt expliziert wurde, musste mit Hilfe von einer engen und weiten Kontextanalyse der Begriff geklärt werden. Hierbei zeigte sich, dass die dingliche Qualität des Geldes bei beiden Materialien nicht erwähnt wurde. Die funktionale Qualität wird bei Monopoly zwar nicht direkt definiert, dennoch können einige Aspekte herausgefiltert werden (vgl. Abschnitt 3.3.2.2). Beim cleanEuro-Dokument können genaue Informationen zu dieser Qualität nur durch eine weite Kontextanalyse ermöglicht werden. Es wurde hierbei eine frühere Ausgabe der gleichen Zeitschriften Reihe verwendet (vgl. Spielbichler/ Pleger/ Seethaler/ Graf/ Grandits 2007:2).

Die „*geistige Qualität*“ in den Analysematerialien kann nur durch die Verwendung zusätzlicher Materialien geklärt werden. Bei Monopoly wird die Macht der Bank über das Geld besonders betont. Das cleanEuro Dokument hingegen erwähnt indirekt, dass eine bedachte Verwendung des Geldes in Form von nachhaltigem Konsum zu einem „*glücklicheren Leben*“ führen könnte. Indirekt ist hierbei also ein Zusammenhang zu erkennen.

Um abschließend auf den zweiten Teil der Forschungsfrage „*Welche gesellschaftlichen Dimensionen des Geldes werden hervorgehoben und inwiefern werden diese in den Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das Globale Lernen berücksichtigt?*“ einzugehen, wird auf die Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „*Globale Lernen*“ eingegangen. Auch wenn die inhaltlichen Beurteilungskriterien bis auf kleine Ausnahmen eingehalten werden (vgl. Abschnitt 3.3.4.3) wie beim cleanEuro-Projekt oder auch beim Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung, so zeigt sich, dass diese kein Garant dafür sind, ob eine kritische Darstellung der Geldthematik berücksichtigt wurde oder nicht. Nach

Auswertung der empirischen Analyse zeigt sich, dass die Geldthematik, obwohl diese durchaus dem Thema des Materials entsprach, kaum näher erläutert wurde.

Grundsätzlich ist nachvollziehbar, dass eine Analyse des Geldsystems und deren Wirkung für Unterstufen Schüler ein zu komplexes Thema ist, dennoch ist es kritisch zu betrachten, den Erwerb von Geld als das zentrale Ziel darzustellen, denn somit wird der kapitalistische Gedanke weiter verstärkt und zentrale Werte wie Frieden, Solidarität und Gesundheit werden vom Geldwert überdeckt. Um die zentralen Problematiken zu bearbeiten und zu lösen, ist es notwendig sich von dieser „monetären“ Geisteshaltung distanzieren, denn laut Seitz solle „[...] *nicht die Geisteshaltung gefördert werden, die uns in diese globale Problematik gebracht hat.*“ (vgl. Seitz 2002:16)

Verzeichnis

Literaturverzeichnis

- Altavater, Elmar (2005): Globalisierung. In: ATTAC: ABC der Globalisierung
- Altvater, Elmar; Mahnkopf, Birgit (2002): Globalisierung der Unsicherheit – Arbeit im Schatten, schmutziges Geld und informelle Politik. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Apel, Heino (1998): Agenda 21 – Aufwind für die entwicklungspolitische Erwachsenenbildung? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 21.Jg, Heft 2;19-20.
- Asbrand, Barbara; Lang-Wojtasik, Gregor (2007): Vorwärts nach weit? – Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 30.Jg, Heft 3; 33-36.
- Bammé, Arno (2005): Fetisch „Geld“. In: Kellermann, Paul (2005): Geld und Gesellschaft – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 9-75.
- Becker, Jens (2001): Diffusion und Globalisierung: Migration, Klimawandel und Aids ; empirische Befunde.Wiesbaden : Westdt. Verl.
- Bennack, Jürgen (2005): Einleitung. In: Hallitzky, Maria; Mohrs, Thomas: Globales Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.5-11.
- BMUKK (2008):Geld regiert die Welt! Doch wer regiert das Geld? In: polis

aktuell nr.2.

- Breuss, Susanne; Eder, Franz X. (2006): Konsumieren in Österreich. 19. Und 20. Jahrhundert. Wien: Studienverlag.
- Brockhaus Universal Lexikon. Bd. 8, Sonderausgabe, Leipzig: Brockhaus, 2003
- Bühler, Henriette; Fey-Kornau, Franziska; Kluge, Karl-Josef (1978): Spielgruppenpädagogik – Eine praxisbezogene Einführung. München: Kösel.
- Burghardt, Anton (1977): Soziologie des Geldes und der Inflation. Graz: Böhlau wissenschaftliche Bibliothek.
- Castner, Thilo; Koch, Klaus (1993): Lernen ohne Angst und Streß. Einführung der Suggestopädie in den Schulunterricht. Darmstadt: Winklers Verl. Gebrüder Grimm.
- Deutschmann, Christoph (Hrsg.)(2002): Kapitalismus, Religion und Unternehmertum: eine unorthodoxe Sicht. In: Deutschmann, Christoph: Die gesellschaftliche Macht des Geldes. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH. 85-108.
- Einsiedler, Wolfgang (1991): Das Spiel der Kinder – Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Flitner, Andreas (2002): Spielen – Lernen. Weinheim: Beltz.
- Forghani, Neda (2001): Globales Lernen – Überwindung des nationalen Ethos. München: Studienverlag.
- Forghani-Arani, Neda (1999): Erziehung zum globalen Bewußtsein - Bewußtseinsbildung für die globale Gesellschaft. Wien: Dissertation.
- Ganßmann, Heiner (2002): Das Geldspiel. In: Deutschmann, Christoph (Hrsg.)(2002): Die gesellschaftliche Macht des Geldes. Wiesbaden:

Westdeutscher Verlag GmbH.21-46.

- Gerloff, Wilhelm (1952):Geld und Gesellschaft.Frankfurt: Vittorio Klostermann.
- Hallitzky, Maria; Mohrs, Thomas (2005): Globales Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hannich, Günter (2000): Sprengstoff Geld: Wie das Kapitalsystem unsere Welt zerstört. Buchverlag G. Hannich.
- Hartmeyer, Helmuth (2010): Durch Strategien zu mehr Orientierung – Der Deutsche Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – eine Unterstützung für Strategieüberlegungen in Österreich zum Globalen Lernen. In: Schrüfer, Gabriele; Schwarz, Ingrid: Globales Lernen – Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann. S.111-124.
- Heintel, Peter (2005): Zur religiösen Bedeutung des Geldes – dargestellt am Beispiel der Einführung des Euro und der Rolle der Banken. In: Kellermann, Paul (2005): Geld und Gesellschaft – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S.93 – 113
- Heintel, Peter (2007): Geld ist Zeit. In: Kellermann, Paul (2007): Die Geldgesellschaft und ihr Glaube - Ein interdisziplinärer Polylog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.127-138.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Hufer, Klaus-Peter (2002): Zwischen Globalität und Lokalität: Dilemma und Chance außerschulischer politischer Bildung. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun: Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich. S.59-71.
- Kalex, Katja; Graman, Nils (2009): Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung und die Berliner Rahmenlehrpläne Politikwissenschaft/ Sozialkunde. In: Overweien, Bernd, Rathenow, Hanns F.(Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. S.135- 146.

- Kellermann, Paul (2005): Geld ist kein „Mysterium“ – Geld ist „Handlungsorientierung“. In: Kellermann, Paul (2005): Geld und Gesellschaft – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.115-137.
- Kellermann, Paul (2007): Die Geldgesellschaft und ihr Glaube - Ein interdisziplinärer Polylog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kitzmüller, Erich (2007): Geld-Medium einer Normalität oder Killerprämie. In: Kellermann, Paul: Geld und Gesellschaft – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.103-114.
- Klemm, Ulrich (2003): PISA und die international bildungspolitische Diskussion der letzten vierzig Jahre – Stichpunkte zu einem vernachlässigten Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 26.Jg, Heft 1; S.23-25.
- KMK/BMZ (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
- Lachaussee, Ingeburg (2007): Geld als philosophische Hermeneutik. In: Kellermann, Paul : Die Geldgesellschaft und ihr Glaube - Ein interdisziplinärer Polylog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 75-85.
- Marx, Karl (1964): Das Kapital – Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band. Berlin: Verlag Dietz.
- Mayring, Philipp (1988): Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken. Weinheim: Dt. Studienverl.

- Michelsen, Gerd (2009): Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd: Globalisierung fordert politische Bildung – politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen: Budrich. S.75-86.
- Mittermeir, Roland (2005): Geld und Information. In: Kellermann, Paul : Geld und Gesellschaft – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.139-169.
- Müller, Gerhard; Löffelholz, Josef (1969): Bank-Lexikon. Handwörterbuch für das Bank- und Sparkassenwesen. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Ottomeyer, Klaus (2005): Zur psychologischen Wirkung des Geldes. In: Kellermann, Paul : Geld und Gesellschaft – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.115-137.
- Peter Kührt (2005): Die Globalisierung als Ökonomisierung des Lebens. Didaktische und methodische Konzepte für einen handlungsorientierten und fächerübergreifenden Unterricht. In: Hallitzky, Maria; Mohrs, Thomas (2005): Globales Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren S. 323-340.
- Peukert, Rüdiger (2008): Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prange, Klaus: Geld in der Erziehung. Über Knappheit als paedagogicum. In: Deutschmann, Christoph: Die gesellschaftliche Macht des Geldes. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH. S.251-262.
- Rathenow, Hans-Fred (2000): Globales Lernen – global education. Ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien, Bernd (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Frankfurt: IKO-Verl. Für Interkulturelle Kommunikation. S.328-341.
- Reinicke, Wolfgang H.; Witte, Jan Martin, (1999): Globalisierung, Souveränität

und internationale Ordnungspolitik, In: Busch, Andreas;Plümper, Thomas:
Nationaler Staat und internationale Wirtschaft, Baden-Baden: Nomos., S. 339-
366.

- Rieß, Werner (2006): Grundlagen der empirischen Forschung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Rieß, Werner; Apel, Heino: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS-Verlag.9-17.
- Sander, Wolfgang (2002):Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. Zur Geschichte der politischen Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun: Politische Bildung und Globalisierung. . Opladen: Leske + Budrich. S.11-24.
- Scheinpflug, Annette (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP Heft 1, 19.Jg. S.9-14.
- Scheunpflug, Annette (2002): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. S. 315-327.
- Schneider, Gerd(2008):Globalisierung. Würzburg: Arena Verlag..
- Schrader, Ulf; Hansen, Ursula (2001): Nachhaltiger Konsum –Forschung und Praxis im Dialog. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Schreiber, Jörg-Robert (2008): Orientierung im Nebel des Wandels – Der KMK-Orientierungsrahmen zum Lernbereich „Globale Entwicklung“. In: VENRO: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008 Standortbestimmung-Praxisbeispiele-Perspektiven.
- Schulmeister (2007): Anmerkungen von Dr. Karl Marx. In: Kellermann, Paul (2007): Die Geldgesellschaft und ihr Glaube - Ein interdisziplinärer Polylog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 27-40.

- Schwinger, Ludwig (2003): Eröffnung des Heidelberger Dienstagseminars. In: Wölfling, Willi; Lenhart, Volker: Globalisierung und Bildung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag. S.10-S13.
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens.
- Siebke, Jürgen (2003): Globalisierung aus wirtschaftlicher Sicht. In: Wölfling, Willi; Lenhart, Volker: Globalisierung und Bildung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag. S.14-S25.
- Simmel, Georg (1991): Die Philosophie des Geldes. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Thiesen, Peter (2001): Wahrnehmen – Beobachten – Experimentieren. Weinheim:Beltz.
- Tönniesmann, Andreas: Monopoly – Das Spiel, die Stadt und das Glück. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Vester, Friedrich (1989): Leitmotiv vernetztes Denken. München: Wilhelm Heyne.
- Von Flotow, Paschen (1995): Geld, Wirtschaft und Gesellschaft – Georg Simmels Philosophie des Geldes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wilmsen, Christian (2000): Die entwicklungspolitische Bildung verstärken.In: Overwien, Bernd (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Frankfurt: IKO-Verl. Für Interkulturelle Kommunikation. S.328-341
- Wintersteiner, Werner (2001):Mitschwimmen oder widerstehen? Globalsierung und Globales Lernen In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 24.Jg, Heft 2; S.2-4
- Wölfling, Willi; Lenhart, Volker: Globalisierung und Bildung. Weinheim, Basel,

Berlin: Beltz Verlag.

- Wulf, Christoph; Merkel, Christine (Hrsg.) (2002): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung – Theorien, Grundlagen, Fallstudien. München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Zedler, Johann Heinrich (1994): Großes vollständiges Universal Lexikon 1735 – Geld. Graz: Akademische Druck u. Verlagsanstalt
- Zuba, Rainhardt (1998): Fit für die Globalisierung? Rolle der Schule bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen. Wien: WUV-Universitätsverlag.
-

4.1 Internetquellen

- Amtsblatt der Europäischen Union (2009): RICHTLINIE 2009/110/EG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 16. September 2009 über die Aufnahme, Ausübung und Beaufsichtigung der Tätigkeit von E-Geld-Instituten, zur Änderung der Richtlinien 2005/60/EG und 2006/48/EG sowie zur Aufhebung der Richtlinie 2000/46/EG: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:267:0007:0017:DE:PDF> [letzter Zugriff: 14.02.2012]
- Andreas, Michael (2011): Strengere Kreditvergabe und Schulunterricht: <http://www.biallo.at/artikel/Kredit/die-waffen-gegen-ueberschuldung-stroengere-kreditvergabe-und-schulunterricht.php> [letzter Zugriff: 23.02.2012]
- ATTAC (2010): attac deklaration 2010 – Ein andere Welt gestalten: http://www.attac.at/uploads/media/Attac_Deklaration_2010_01.pdf [letzter Zugriff: 14.02.2012]
- ATTAC (a): WTO – alles wird zur Ware. <http://www.attac.at/wto.html>

- BANK und BÖRSE, Finanzwesen: <http://www.bankundboerse.at/finanzwissen.htm> [letzter Zugriff: 05.03.2012]
- Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf>
- Bechthold, Adrian (2011): Kann ich bitte noch ein Hotel haben? Kapitalismusspiel Monopoly. In: Fluter Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.fluter.de/de/geld/thema/9982/> [letzter Zugriff: 09.02.2012]
- Besse, Vera (2008): Nachhaltig konsumieren mit cleanEuro: <http://www.nachhaltig.at/SusA43.pdf> [letzter Zugriff: 23.02.2012]
- BM.WF: Der Bologna-Prozess in Österreich. http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_im_europaeischen_hochschulraum/bologna_prozess/bologna_in_oesterreich/ [letzter Zugriff: 23.02.2012]
- BNE-Journal (2010): Wie können wir nachhaltiges ökonomische Handeln vermitteln? Beiträge, Interviews, Beispiele. Nr.9. www.bne.journal.de [letzter Zugriff: 05.03.2012]
- BNE-Portal:UN-Dekade Deutschland. Jahresthemen 2010 Geld: http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/unesco/de/02_UN-Dekade_20BNE/02_UN_Dekade_Deutschland/04_Jahresthemen/2010_Geld/Linkliste_20zum_20Jahresthema_20Geld.html [letzter Zugriff: 05.03.2012]
- Bundeszentrale für politische Bildung: Globale Ungleichheit: http://www.bpb.de/veranstaltungen/UO1LZC,0,0,Globale_Ungleichheiten.html [letzter Zugriff: 05.03.2012]
- Busch, Ulrich (2004): Alternative Geldtheorien und linker Geldfetischismus. In: UTOPIE kreativ, H. 160,2004, S.137-149. http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/160_busch.pdf [letzter Zugriff: 05.03.2012]
- Europäische Zentralbank: Woher kommt die Münze? <http://www.ecb.int/euro/children/html/index.de.html> [letzter Zugriff: 05.03.2012]
- European Commission (2002): Making globalisation work for everyone – The European Union and world trade. <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/37/en.pdf> [letzter Zugriff: 23.02.2012]

- Girschik, Katja (2000): Geld als Determinante der Moderne in Georgs Simmels Philosophie des Geldes. http://socio.ch/sim/t_girschik.htm [letzter Zugriff: 23.02.2012]
- Globales Lernen Deutschland: Geld, Nachhaltigkeit und Bildung Entwicklung http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/unesco/de/02__UN-Dekade_20BNE/02__UN__Dekade__Deutschland/04__Jahresthemen/2010__Geld/Linkliste_20zum_20Jahresthema_20Geld.html [Zugriff: 11.01.2012]
- Hausner, Konrad (2010): Lässt sich Bargeld restlos abschaffen?: <http://theintelligence.de/index.php/gesellschaft/kommentare/1750-laesst-sich-bargeld-restlos-abschaffen.html> [letzter Zugriff: 14.02.2012]
- Hausner, Konrad (2011): Ackermann: Es droht der Verlust der Freiheit. <http://www.theintelligence.de/index.php/politik/eu-europaeische-union/3654-ackermann-es-droht-der-verlust-der-freiheit.html> [letzter Zugriff: 14.02.2012]
- IMF (2000): Globalisierung: Bedrohung oder Chance? <http://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/deu/041200g.htm> [Zugriff: 07.01.2012]
- Langer, Wolfgang (2000): IV Methoden der empirischen Sozialforschung – Die Inhaltsanalyse als Datenerhebungsverfahren. <http://www.soziologie.uni-halle.de/langer/pdf/meth1/inhaltan.pdf> [letzter Zugriff: 23.02.2012]
- Messner, Dirk: Armut und Reichtum in der Welt. http://www.bpb.de/die_bpb/2V4F0M,1,0,Armut_und_Reichtum_in_der_Welt.html [letzter Zugriff: 14.02.2012]
- Monopoly (1996): Hasbro Manua – Spielanleitung. <http://www.hasbro.de/manuals/14535.pdf> [letzter Zugriff: 09.03.2012]
- Müller, Carmen (2003): Qualitative Inhaltsanalyse . Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. <http://www.psychologie.uni-oldenburg.de/veranstaltungen/ReferatQIA.pdf> [letzter Zugriff: 09.02.2012]
- OECD (2008): Die Herausforderungen der Globalisierung und die OECD: Förderung einer ausgewogener und integrativeren Welt http://www.oecd.org/document/40/0,3746,en_21571361_44315115_40569000_1_1_1_1_00.html [letzter Zugriff: 14.02.2012]
- OENB: Geld das fünfte Element. http://www.oenb.at/de/ueber_die_oenb/geldmuseum/allg_geldgeschichte/bedeutung/die_gesellschaftliche_bedeutung_des_geldes.jsp [Zugriff: 11.01.2012]

- Oesterreichische Nationalbank: Rund ums Geld:
http://www.oenb.at/de/rund_ums_geld/euro/der_euro.jsp [letzter Zugriff: 23.02.2012]
- Oesterrische Nationalbank: Formen und Funktionen des Geldes.
http://www.oenb.at/de/ueber_die_oenb/geldmuseum/allg_geldgeschichte/formen/formen_und_funktionen_des_geldes.jsp#tcm:14-179951 [letzter Zugriff: 23.02.2012]
- Österreichische UNESCO-Kommission: <http://www.unesco.at/bildung/nachhaltigkeit.htm>
[letzter Zugriff: 23.02.2012]
- Schulorganisationsgesetz: Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation:
<http://www.rechtbehalten.at/images/stories/download/schog%20%28download%29%202.pdf> [letzter Zugriff: 14.02.2012]
- Siemens, Ansgar (2008): Finanzkrise 2008 –Sie wollten doch nur spielen.
http://www.focus.de/finanzen/boerse/finanzkrise/tid-12957/finanzkrise-2008-sie-wollten-doch-nur-spielen_aid_357716.html. [letzter Zugriff: 23.02.2012]
- Sparkasse:
<http://www.sparkasse.at/sgruppe/Privatkunden/Produkte/Sparen/Sparefroh/SparefrohTV>
[letzter Zugriff: 29.01.2012]
- Sparkasse: SPAREFROH TV:
<http://www.sparkasse.at/sgruppe/Privatkunden/Produkte/Sparen/Sparefroh/SparefrohTV>
[letzter Zugriff: 05.03.2012]
- Spiegel (2002): Unterschrift von Duisenberg ist 20 Jahre alt.
<http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,175132,00.html> [letzter Zugriff: 29.01.2012]
- Spielbichler, Veronika; Pleger, Georg; Seethaler, Jutta; Graf, Michael; Grandits, Rudo (2007) Sustainable Austria Nr. 39, Juni 2007: Geld. <http://www.nachhaltig.at/SusA39.pdf>
[letzter Zugriff: 23.02.2012]
- Spirk, Kathrin (2011): Bestandsaufnahme.
<http://www.zeit.de/campus/2011/06/fotoprojekt-bestandsaufnahme>. [letzter Zugriff: 29.01.2012]
- Volksbegehren Bildungsinitiative 2011: <http://www.nichtsitzenbleiben.at/>[letzter Zugriff: 23.02.2012]
- Welthaus Bielefeld (2011): Pädagogisches Werkstattgespräch entwicklungspolitischer Bildung: Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „Globoale Lernen“.

http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%9C%20Lernen_P%C3%A4dWerkstatt.pdf [letzter Zugriff: 29.01.2012]

- Ziegler, Jean (2002): Globalisierung ist tödlicher Terror – Rede auf der Abschlusskundgebung der Friedensbewegung in Berlin am 21.Mai 2002. <http://www.ag-friedensforschung.de/bewegung/Bush-Besuch/ziegler-rede.html> [letzter Zugriff: 23.02.2012]

4.2 Abkürzungsverzeichnis

BM.WF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
bm:bwk	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)
BM:UKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BmaA	Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten (Österreich)
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Deutschland)
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
EU	Europäische Union
IMF	International Monetary Fund
KMK	Kultusministerkonferenz (Deutschland)
LGE	Lernbereich Globale Entwicklung
MDGs	Millenium Development Goals
NGO	Nicht-Regierungsorganisation
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
OENB	Österreichische Nationalbank
PISA	Program for International Student Assessment
UN	United Nations
UNDP	United Nations Development Program

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZEP	Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

4.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gesellschaftliche Dimension des Geldes, S. 33

Abbildung 2: KMK/BMZ 2007:29, S.45

Abbildung 3: : KMK/BMZ 2007:30, S.46

Abbildung 4: KMK/BMZ 2007:80, S.48

Abbildung 5: Langer 2000:3, S.61

Abbildung 6: Langer 2000:4, S.62

Abbildung 7: Langer 2000:20, S.65

Zusammenfassung

Ein Hauptaugenmerk dieser Diplomarbeit ist die Darstellung der Geldthematik in didaktischen Konzepten der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens. Stellvertretend für diese Konzepte wird der „*Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung*“ kritisch aufgearbeitet. Dieser gilt als Leitfaden für die Umsetzung globaler Themen im Schulunterricht und Lehrplan an deutschen Schulen, dennoch wird er auch in Österreich rezipiert und diskutiert (vgl. Abschnitt 2.3.2.4).

Sinngemäß der UN-Dekade „*Bildung für nachhaltige Entwicklung*“ sollen allen Menschen neue Bildungschancen ermöglicht werden, „[...] *die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive Veränderung der Gesellschaft erforderlich sind. [...]*“ (UNESCO). Ein vielfältiges Themenspektrum wird in den Materialien, wie im Orientierungsrahmen, vorgeschlagen.

Nach einer inhaltlichen Aufarbeitung der zentralen Begriffe wurde anhand einer explizierenden qualitativen Inhaltsanalyse die Forschungsfrage bearbeitet. Für die Auswertung des empirischen Teils werden die im inhaltlichen Teil erarbeiteten „*Qualitäten des Geldes*“ miteinbezogen, und mit ihrer Hilfe geprüft, inwiefern die verschiedenen Dimensionen des Geldes in den ausgewählten Analysematerialien berücksichtigt wurden. Zusätzlich dazu wurden die „*Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das ‚Globale Lernen‘*“ hinsichtlich der inhaltlichen Darstellung berücksichtigt.

In dieser Arbeit wird ein kritischer Blick auf die Darstellung des „*Geldes*“ in ausgewählten außerschulischen Lehrmaterialien geworfen.

Ausgehend von bisherigen Beobachtungen, zeichnet sich ab, dass trotz umfangreicher Bildungsziele und Themenschwerpunkte die Geldthematik im Lernbereich Globale Entwicklung theoretisch und praktisch nur rudimentär berücksichtigt wird.

Die Arbeitshypothesen haben sich nicht vollständig bestätigen lassen. So zeigte sich, beispielsweise in der Spielanleitung des Monopoly Spiels, dass es zwar zahlreiche Textpassagen gibt, die den Geldbegriff verwenden, dennoch konnte aus diesen Informationen keine ausreichende Explikation gebildet werden. Es zeigte sich, dass die

geistige Qualität, auch wenn diese nur einseitig dargestellt wurde, durchaus berücksichtigt wurde.

Die cleanEuro-Materialien behandeln den Geldbegriff nur indirekt. Auch wenn sich das gesamte Dokument mit Konsum und der Verwendung von Geld beschäftigt, so bleibt innerhalb des Dokuments das genaue Verständnis unangesprochen.

Tendenziell zeigt sich somit, dass der Geldbegriff in den zur Analyse herangezogenen Materialien nicht kritisch behandelt wird. Hierbei manifestiert sich kein Unterschied, inwiefern diese Lehrmaterialien im Sinne der Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „*Globales Lernen*“ berücksichtigt wurden.

Abstract

The aim of this thesis is to analyse the depiction of money in teaching concepts used in the fields of development education and global learning. With the research question: How is the theme of "money" shown in selected teaching materials of the Global Education? Is discussed whether this topic is considered seriously or not.

The 'learning orientation framework for Global Development' has been examined critically as an example of these concepts. It serves as a guideline for the introduction of global issues in the German curriculum and is well received in Austria as well (see section 2.3.2.4).

In accordance with the UN decade 'Education for Sustainable Development', all people should have access to new educational opportunities, "[...] which are necessary for a viable future and a positive change in society."(UNESCO) A wide range of topics is proposed in the materials as well as in the policy framework. The purpose of this thesis is to critically look at the concept of money put forward in selected non-school teaching materials.

Based on my observations, I conclude that money issues merely play a minor role, both in theory and practice of Global Education in spite of extensive educational objectives in the framework. These findings are proven in the empirical part of this work by means of two selected materials (cleanEuro-Project ; Monopoly)

After an examination of the central concepts a qualitative content analysis by Mayring is used to explore the research question.

The 'qualities of money', explored in the theoretical part, are used again in the analysis of the empirical part as they allow the consideration of how the various dimensions of money are included in the selected materials. The evaluation criteria of teaching materials for 'Global Learning' are taken into account additionally.

The manual of the Monopoly game has for instance indeed several passages using the notion of money in a very artificial way and while the empirical research shows that the given information does not offer a sufficient explanation, the spiritual quality of money was taken into account, even if represented one-sidedly.

The clean-Euro materials address the concept of money merely indirectly. Even as the entire document deals with consumption and the use of money, the underlying understanding of it remains unaddressed.

The overall conclusion is that the notion of money is tendentially not critically analyzed in the selected materials.

Lebenslauf

NAME: Claudia Maria Niedermayr
GEBURTSDATUM : 11. September 1986
GEBURTSORT: Linz
STAATSBÜRGERSCHAFT: Österreich

AUS- UND WEITERBILDUNG

MÄRZ 2007 BIS DATO:

Individuelles Diplomstudium der Internationalen Entwicklung, Hauptuniversität Wien

OKTOBER 2007 BIS DATO:

Bachelorstudium Bildungswissenschaften, Hauptuniversität Wien

SEPTEMBER 2001 - 26. JUNI 2006 MATURA

HLW für Kommunikations- und Mediendesign, Schule der Kreuzschwestern, Linz

BERUFSERFAHRUNGEN UND WISSENSCHAFTLICHE PRAKTIKA

*25.MAI 2011 BIS DATO

Stipendienstelle Wien - Abteilung Organisation und Leitung

* 20.SEPTEMBER 2010 - 15. JÄNNER 2011

Paulo Freire Zentrum für Entwicklungspolitische Bildungsarbeit Wien,
wissenschaftliches Praktikum

*20. NOVEMBER 2010

Oximun 2010, Model UN, Oxford England – Mitglied der Delegation der Universität
Wien

* SEPTEMBER 2008 - SEPTEMBER 2010

Wiener Assistenz Genossenschaft, Persönliche Assistenz

*10. JULI - 16. SEPTEMBER 2009:

South American Explorers Cusco, Peru: NGO für nachhaltigen Tourismus, Praktikum

* 16. AUGUST - 31. AUGUST 2008:

Fundació Catalana de Paràlisi Cerebral: Vilanova de Sau, Spanien

* 5. JULI 2006 – 7. JANUAR 2007:

European Voluntary Service, Vitalise Sandpipers Centre Southport, England

Anhang

MATERIALIENLISTE – Bestimmung des Analysematerials

THEMEN- BEREICHE	QUELLEN	FORM DER MATERIALIEN
Geld, Nachhaltigkeit, Konsum	Projekt von SOL, dazugehörige Homepage: http://www.cleaneuro.at/	cleanEuro Broschüre: http://www.cleaneuro.at/sustainable-austria-cleaneuro.pdf
MONOPOLY Spiel, Umgang mit Geld,	HASBRO Manual 1996: http://www.hasbro.de/manuals/14535.pdf	Spielanleitung Monopoly
Geld, Gold, Sparen, Aktien, Banken,...	BANK und BÖRSE, Finanzwesen http://www.bankundboerse.at/finanzwissen.htm GELD: http://www.bankundboerse.at/wissen/finanzwissen_geld.pdf	Unterrichtsmaterialien: Basiswissen, Detail Info, Arbeitsblätter und Aufgabenstellungen Schulstufe?
Geld, Finanzen, Funktion des Geldes,	BAOBAB – BM:UKK: Zentrum Polis , Politik Lernen in der Schule, Geld regiert die Welt! Doch wer regiert das Geld?	Kritische Texte, Unterrichtsbeispiele, Materialien
Thema Geld und Sparen, Rechnen,	Volksschule, Themenarchiv GELD: http://vs.schule.at/index.php?modul=themen&top_id=1596	http://europa.eu/europago/welcome.jsp (SPIEL!!!!) http://europa.eu/europago/games/euros/euros.jsp Das Euro-Spiel Ziel ist es, in ein paar Minuten eine komplette Euro-Sammlung anzulegen. Aber Vorsicht, es gibt Hindernisse! Weiters kannst etwas mehr über die Geschichte und die unterschiedliche Gestaltung der Münzen erfahren, indem man das Männchen mit dem Buch anklickt.

EURO, Münzen	Woher kommt die Münze? http://www.ecb.int/euro/children/html/index.de.html Europäische Zentralbank	Online Spiel: Eurogeld erkennen
Geld, Sparen,	SPAREFROH TV: http://www.sparkasse.at/sgruppe/Privatkunden/Produkte/Sparen/Sparefroh/SparefrohTV	Sparefroh TV – Folge 1: Was ist Geld? Vom Tauschhandel zum elektronischen Geld (Länge: 6:47 Minuten) Weißt du eigentlich, dass Menschen früher mit Edelsteinen oder Salz bezahlt haben? Auf Sparefroh TV kannst du es dir anschauen und noch mehr über die Geschichte des Geldes erfahren. In der Sendung „Was ist Geld“ erforschen Kati und Klaus, weshalb wir heute mit Bankomatkarte oder Papiergeld bezahlen, wenn wir etwas kaufen wollen. Ich bin natürlich auch dabei. Rund um das Thema Geld – Unterrichtsmaterialien für die 3. und 4. Schulstufe Folge 1: Was ist Geld? Folge 2: Was kauf, ich mir?
Nachhaltiger Konsum	Nachhaltig konsumieren mit clean Euro http://www.nachhaltig.at/SusA43.pdf	Wie funktioniert die clean euro-Bewertung? clean euro ist eine Methode, um die Nachhaltigkeit unseres Konsums selbst zu bewerten. Unter „nachhaltig“ verstehen wir einen Lebensstil, der nicht auf Kosten von zukünftigen Generationen oder von Menschen in anderen Erdteilen geht und auch Raum für Natur lässt.
Informationsdienst für Schule und Lehrer Linksammlung .Rechner .Zahlungsverkehr .Bankkarten .Sparen und Anlegen .Kredite	SchulBANK: http://www.schul-bank.de/special-geld/html/nutzung.asp PLANSPIEL Schulbanker: http://www.schulbanker.de/ Großer Geldtest: http://www.schul-bank.de/special-geld/html/03/03-01.asp?channel=1.51	Geschichte des Geldes Umgang mit Geld Der große Geld-Test: Im folgenden Test erfahrt ihr, welchem Geld-Typ ihr momentan am ähnlichsten seid - und was euren charakteristischen Umgang mit Geld ausmacht. Download. Glossar Buchtipp Schul/BANKER: Der Bundeswettbewerb des

.Jugend Wirtschaft .Schul/Banker +		Bankenverbandes läuft ! Das Planspiel läuft. Bis zum 13. Februar 2012 spielen rund 4.000 Schülerinnen und Schüler in mehr als 850 Teams um den Einzug ins SCHUL/BANKER-Finale. Die Teilnehmer kommen aus ganz Deutschland, der Schweiz und der Europäischen Union.
Geld, Märkte, Globalisierung	http://letsmakemoney.de/files/Lets_make_MONEY_Schulheft.pdf	Unterrichtsmaterialien zum Film Let's make money, ausführliche Aufarbeitung – Geld, Finanzmärkte
Taschengeld, Konsumverhalten, Geld ausborgen, Schulden, Prävention	OOE Schuldnerberatung Jugendliche 2007: http://www.ooe.schuldnerberatung.at/_downloads/Jugendverschuldung_Studie_2007.pdf	Studie, Beratung, Darin liegt dann auch schon der Auftrag für die Politik. Die Familien sind teilweise mit der Aufgabe, den richtigen Umgang und die Werthaltung zum Thema Geld zu vermitteln, angesichts der Werbeflut und sonstiger Eindrücke schlichtweg überfordert.
Geld; Konsum, Nachhaltigkeit,	BNE-JOURNAL 2010 Wie können wir nachhaltiges ökonomisches Handeln vermitteln? http://www.ewik.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe__009/PDF-Version.pdf	Interviews, Praxisbeispiele, Beiträge: In Zusammenhang mit der Finanzkrise und der aktuellen Euro-Krise ist das Thema „Geld“ mehr im Fokus der Öffentlichkeit als je zuvor. Geld und insbesondere die Gier nach Geld wird als Krisenverursacher und Krisentreiber wahrgenommen.
	Wirtschaft und wirtschaften – EINBLICKE http://www.wirtschaftsmuseum.at/wmdo_wn_einblicke_03.htm	Unterrichtsmaterialien zum Thema Geld - österr. Wirtschaftsmuseum, A3-01 Geld: Funktionen und Formen A3-02 Kapital A3-03 Zahlungsformen A3-04 Geschäfte der Geldinstitute A3-05 Geldinstitute und ihre Dienste A3-06 Einlagen – Kredite – Zinsen A3-07 Girokonto A3-08 Geldinstitute und Internet A3-09 Bankgeheimnis
Geld, Einkommen	OENB- Wo bleibt das Geld? http://www.oenb.at/de/img/kids-tour-unterricht_7_wo_bleibt_das_geld_tcm14-99332.pdf	Arbeitsblätter

Geld Mathematik, sehr rechnerisch	http://vs-material.wegerer.at/mathe/m_euro.htm	Verschiedene Arbeitsblätter, Volksschule, Unterstufe, sehr rechnerische Aufgabenstellung
Nachhaltigkeit lernen, Konsum	Projekte, Materialien und AnsprechpartnerInnen zum Themenbereich „Geld – Werte – Lebensstile“	Eine Recherche der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung ANU Bayern e.V. im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Umwelt und Gesundheit
Ökonomische die Außerschulische Bildung	LEHR- UND LERNMATERIALIEN ZUM JAHRESTHEMA „GELD“ Zusammengestellt anlässlich der Sonderschau auf der didacta 2010 - Deutsche UNESCO KOMmission	Quellenverzeichnis zu ÖK. Bildung: Bildung S. Publikationen für den Elementarbereich und die Primarstufe, Publikationen für die Sekundarstufe I und II S Multimedia für die Sekundarstufe I und II S, Publikationen für die Außerschulische Bildung S. 23 Multimedia für
Geld, Geldpolitik	Geld und Geldpolitik – Deutsche Bundesbank, Folder 125 S.	Broschüre – Fakten zum Thema Geld, Wir als unabhängige Zentralbank mit der schwierigen Aufgabe, für stabiles Geld zu sorgen, brauchen das Vertrauen und die Unterstützung der Bevölkerung. Deshalb müssen wir über das Geld reden, und deshalb wünschen wir uns, dass möglichst viele Bürger möglichst viel über die Voraussetzungen für Geldwertstabilität wissen.
Geld, Bank, Handel	MONOPOLY analysieren - http://chemnitzer.spielenacht.de/2009/turniere_monopoly.pdf	Spiel: Ziel des Spiels ist es, ein Grundstücksimperium aufzubauen und alle anderen Mitspieler in die Insolvenz zu treiben. --kritische Berichte zum Spiel bisher nicht gefunden!! http://www.zeit.de/2011/50/ST-Monopoly
Youtube Video, Wiki Kinder - Geld	http://www.youtube.com/watch?v=FE-YYBm_T2o	Doku für junges Publikum
Geld + Kinder	EINS, ZWEI, DREI - Geld ist keine Hexerei! Ein Lehrbehelf zur finanziellen Allgemeinbildung im Volksschulbereich	Noch nie hatten Kinder und Jugendliche so viel Geld zur Verfügung wie heute. Daher ist es äußerst wichtig, den Umgang mit Geld schon im Kindesalter

	http://www.schuldner-hilfe.at/cms/index.php?menuid=20	<p>adäquat zu thematisieren, um ein souveränes Geldverhalten nachhaltig zu fördern bzw. zu erlernen. Dieser Volksschulbehelf umfasst insgesamt sechs fix fertige Unterrichtsplanungen (inkl. pädagogischem Material) zu den Themenbereichen: Konsum und Wünsche, Geld und Sparen, Schulden und Risiko und kann mit nur wenig Vorbereitungszeit im Schulalltag eingesetzt werden. Der Behelf kann kostenlos im Downloadbereich heruntergeladen werden oder in Papierform gegen einen Unkostenbeitrag von Euro 6,00 (exkl. Versandkosten) bei der SCHULDNERHILFE OÖ unter linz@schuldner-hilfe.at bestellt werden.</p> <p>-Bestellung notwendig!</p>
Globalisierung, Finanzmärkte,	PädagogikAttac – Schulworkshops http://www.attac.at/workshop.html	<p>PädagogikAttac – Schulworkshops –Materialien anfragen</p> <p>Attac Österreich wendet sich mit diesem zweistündigen Angebot an Schulklassen der Altersgruppe 16-19 Jahre. Die Grundlagen der ökonomischen Globalisierung werden abwechslungsreich und verständlich vermittelt. Attac setzt sich für eine demokratische Kontrolle der Finanzmärkte und ihre Unterordnung unter das Ziel einer weltwirtschaftlichen Entwicklung, welche die Bedürfnisse aller Menschen berücksichtigt, ein. Auf der Seite von Attac Österreich befinden sich Informationen zu den einzelnen Regionalgruppen, aktuelle Veranstaltungshinweise sowie Link- und Literaturtipps zum Thema Globalisierung.</p>
Globalisierung, Konsum Wirtschaft, Märkte	http://www.bimez.at/index.php?id=3373	DVDs, Dokus nur durch BIMEZ Account möglich! Zugang schwierig!
Geldmerkmale, Namen für Geld, Preise	Euro unter der LUPE, Scheine http://www.verlagruhr.de/userfiles/pdf/2665.pdf	Arbeitsblatt für den Unterricht, Euro unter der Lupe

Geld - Markt - Wirtschaft	http://www.jugend-und-bildung.de/webcom/show_article.php/_c-530/_nr-34/i.html	weiterführende Informationen und Zusatzangebote, LINK veraltet!!! Unterrichtsthema: Alles im grünen Bereich - Was sind nachhaltige Geldanlagen?
Taschengeld	http://www.labbe.de/mellvil/index_vs.asp?themaId=13&titelId=37	Kurzer Text für Kinder zum Thema Taschengeld
Schule – Materialienliste zum Thema Globalisierung	http://www.schule.at/index.php?url=themen&top_id=1640	Linklisten zu online Materialien
Wirtschaftsdeutsch, Handel	http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrrmaterialien/ueberblick-arb1.php	Schulmaterialien, Oberstufe, Breife Schreiben